



HAL
open science

Impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies spécifiques d'acquisition du langage écrit sur l'accès aux soins orthophoniques chez les personnes en situation d'illettrisme: étude de cas multiples de stagiaires en formation aux compétences clés

Clémence Marcilly

► **To cite this version:**

Clémence Marcilly. Impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies spécifiques d'acquisition du langage écrit sur l'accès aux soins orthophoniques chez les personnes en situation d'illettrisme: étude de cas multiples de stagiaires en formation aux compétences clés. Médecine humaine et pathologie. 2012. hal-01871655

HAL Id: hal-01871655

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01871655>

Submitted on 11 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTE DE MÉDECINE DE NANCY

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directrice Madame le Professeur C. Parietti

**Impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies spécifiques d'acquisition
du langage écrit sur l'accès aux soins orthophoniques chez les personnes en situation
d'illettrisme**

Etude de cas multiples de stagiaires en formation aux compétences clés

Mémoire de Recherche présenté en vue de l'obtention

du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

par

Clémence MARCILLY

Le lundi 25 juin 2012

Président de jury : Richard DUDA, Professeur émérite en Sciences du Langage

Rapporteur : Frédérique BRIN-HENRY, Orthophoniste, Docteur en Sciences du Langage

Assesseur : Virginie ANDRÉ, Maître de conférences en Sciences du Langage

Assesseur : Lydie Pachtchenko, Médecin Inspecteur de Santé Publique à l'ARS de Lorraine

Année universitaire 2011-2012

ÉCOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directrice Madame le Professeur C. Parietti

**Impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies spécifiques d'acquisition
du langage écrit sur l'accès aux soins orthophoniques chez les personnes en situation
d'illettrisme**

Etude de cas multiples de stagiaires en formation aux compétences clés

Mémoire de Recherche présenté en vue de l'obtention

du Certificat de Capacité d'Orthophoniste

par

Clémence MARCILLY

Le lundi 25 juin 2012

Président de jury : Richard DUDA, Professeur émérite en Sciences du Langage

Rapporteur : Frédérique BRIN-HENRY, Orthophoniste, Docteur en Sciences du Langage

Assesseur : Virginie ANDRÉ, Maître de conférences en Sciences du Langage

Assesseur : Lydie Pachtchenko, Médecin Inspecteur de Santé Publique à l'ARS de Lorraine

Année universitaire 2011-2012

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS..... | 7 |
| INTRODUCTION..... | 10 |
| PARTIE THÉORIQUE | 12 |
| I L'ORTHOPHONIE ET L'ILLETTRISME | 12 |
| I. 1 L'ILLETTRISME | 12 |
| I. 1. 1 DÉFINITION, CHIFFRES ET CAUSES | 12 |
| I. 1. 1. 1 Définition..... | 12 |
| I. 1. 1. 2 Chiffres et causes..... | 15 |
| I. 1. 2 LES REMÉDIATIONS ACTUELLES A L'ILLETTRISME..... | 18 |
| I. 1. 2. 1 La Lutte Contre l'Illettrisme..... | 18 |
| I. 1. 2. 2 Les dispositifs de formation aux compétences de base | 19 |
| I. 2 RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE FACE A L'ILLETTRISME | 20 |
| I. 2. 1 NOTRE RÔLE | 20 |
| I. 2. 1. 1 Selon les textes officiels | 20 |
| I. 2. 1. 2 Selon les orthophonistes | 21 |
| I. 2. 2 NOS ACTIONS..... | 23 |
| I. 2. 2. 1 En amont de l'illettrisme | 23 |
| I. 2. 2. 2 En aval de l'illettrisme..... | 27 |
| II LES TROUBLES SPÉCIFIQUES D'ACQUISITION DU LANGAGE ÉCRIT ET L'ILLETTRISME | 33 |
| II. 1 LES TROUBLES SPÉCIFIQUES D'ACQUISITION DU LANGAGE ÉCRIT | 33 |
| II. 1. 1 LA DYSLEXIE..... | 33 |
| II. 1. 1. 1 Définition..... | 33 |
| II. 1. 1. 2 Bilan diagnostique et conséquences à l'âge adulte | 34 |
| II. 1. 2 LA DYSORTHOGRAPHIE | 36 |
| II. 1. 2. 1 Définition..... | 36 |
| II. 1. 2. 2 Diagnostic et conséquences à l'âge adulte | 38 |
| II. 2 LES PERSONNES ILLETTRÉES ATTEINTES DE CE/CES TROUBLES | 39 |
| II. 2. 1 DES CHIFFRES VARIÉS ET UNE CAUSE POSSIBLE DE L'ILLETTRISME | 39 |
| II. 2. 1. 1 Les chiffres..... | 39 |
| II. 2. 1. 2 Une cause possible de l'illettrisme..... | 41 |
| II. 2. 2 Impacts d'une situation d'illettrisme sur l'accès aux soins en orthophonie | 44 |
| II. 2. 2. 1 Obstacles liés à la pratique orthophonique..... | 44 |
| II. 2. 2. 2 Obstacles liés à la personne illettrée elle-même..... | 46 |
| PARTIE PRATIQUE..... | 55 |
| III MÉTHODOLOGIE..... | 55 |

| | |
|---|------------|
| III. 1 HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS | 55 |
| III. 1. 1 HYPOTHÈSES | 55 |
| III. 1. 2 OBJECTIFS DE CETTE ETUDE | 59 |
| III. 2 DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE | 60 |
| III. 2. 1 OUTILS | 60 |
| III. 2. 1. 1 L'entretien | 60 |
| III. 2. 1. 2 La trame de questions | 63 |
| III. 2. 2 MODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES | 68 |
| III. 3 POPULATION ET LIEU D'EXPÉRIMENTATION | 70 |
| III. 3. 1 ÉTUDE DE CAS MULTIPLES | 70 |
| III. 3. 2 LIEUX D'EXPÉRIMENTATION | 71 |
| IV PRODUCTION ET TRAITEMENT DES DONNÉES | 73 |
| IV. 1 PRODUCTION DES DONNÉES | 73 |
| IV. 1. 1. Légende des tableaux | 73 |
| IV. 1. 2. Tableau n°1 | 74 |
| IV. 1. 3. Tableau n°2 | 76 |
| IV. 1. 4. Tableau n°3 | 77 |
| IV. 1. 5. Tableau n°4 | 78 |
| IV. 1. 6. Tableau n°5 | 79 |
| IV. 2 EXPLOITATION DES RÉSULTATS | 81 |
| IV. 3 DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS | 92 |
| CONCLUSION | 94 |
| BIBLIOGRAPHIE | 96 |
| ANNEXES | 104 |
| Annexe n°1 : Coupon écrit destiné aux personnes interrogées | 105 |
| Annexe n°2 : Trame des questions de l'entretien compréhensif | 106 |
| Annexe n°3 : Description détaillée des caractéristiques des personnes interrogées | 109 |
| Annexe n°4 : Transcriptions des quatre entretiens | 111 |
| Entretien réalisé auprès de F1 : | 111 |
| Entretien réalisé auprès de F2 : | 127 |
| Entretien réalisé auprès de H1 : | 144 |
| Entretien réalisé auprès de H2 : | 153 |

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide prodiguée par les différentes personnes que je tiens ici à assurer de ma profonde gratitude.

Je tiens en premier lieu à remercier Madame Frédérique Brin-Henry, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement tout au long de cet important travail. Elle a su m'aider à grandir en rigueur, à m'interroger pour savoir où j'allais et ainsi à m'engager sur la voie de l'autonomie. Je tiens ensuite à remercier le Professeur Richard Duda, en tant que président de mon jury, pour l'attention bienveillante qu'il a portée envers mon sujet de mémoire ainsi que pour ses remarques précises. Je tiens aussi à remercier Madame Virginie André, mon assesseur, pour son intérêt et ses conseils pertinents dans la réalisation de mon travail. Je tiens à remercier le Docteur Lydie Pachtchenko pour avoir accepté de faire partie de mon jury en tant qu'assesseur et pour s'être intéressé de près à mon sujet de travail. Et enfin, je tiens aussi à remercier le Docteur Henri Brun pour avoir été membre de mon jury pendant quelque temps et pour avoir su me conseiller finement.

Je tiens à remercier les deux formatrices qui m'ont permis de réaliser les entretiens avec des apprenants de leurs formations et qui m'ont aidée à m'adapter à la réalité de ce sujet, Mme Métivier et Mme Dégremont. Ma reconnaissance se porte aussi et surtout envers les quatre personnes que j'ai pu rencontrer au cours de mes entretiens et qui m'ont permis de mieux les comprendre. Sans elles, je n'aurais pas fait aboutir ce mémoire.

Je tiens enfin à saluer les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la concrétisation de ce mémoire de recherche. Je pense particulièrement à ma famille et mes amis, et plus spécialement à Adeline et Juliette.

CITATION

« Chacun tente de vaincre comme il le peut l'angoisse de la page blanche »

François de Singly, 2008

INTRODUCTION

Aujourd'hui encore en France, de nombreuses personnes de plus de seize ans ayant pourtant été scolarisées pendant plus de cinq ans, ne sont pas à même de se servir suffisamment bien de l'écrit pour pouvoir lire un document simple ou rédiger une liste de courses. On dit alors de ces personnes qu'elles sont en situation d'illettrisme. En Lorraine, les personnes étant dans cette situation représentent 12% des 18-65 ans selon l'enquête « Information et Vie Quotidienne » menée en 2006 par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) selon Poisneuf (2008). Les chiffres lorrains sont plus élevés que ceux de la moyenne nationale qui estime que 9% de la population est en situation d'illettrisme.

L'illettrisme est une question dont on se préoccupe régulièrement au niveau mondial en particulier grâce à l'UNESCO qui agit depuis sa fondation en faveur de l'alphabétisation et de la formation tout au long de la vie. Récemment, un groupe d'experts européen s'est penché sur le sujet lors d'une commission tenue en mai 2011 afin de comprendre les causes et d'évoquer les solutions à apporter pour prévenir l'illettrisme et lutter efficacement et conjointement contre cette situation plutôt handicapante.

Dans la population des personnes illettrées, on estime qu'un certain pourcentage d'entre elles serait atteint de troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit ou dyslexie-dysorthographe. Cependant, ce chiffre varie énormément selon les auteurs car il a été estimé à 4% selon Jaffré (2004) et à 85% selon Goldish (2001). Quel que soit le chiffre exact, les orthophonistes ont donc un rôle à part entière à jouer dans la lutte contre l'illettrisme. Or nous ne remarquons qu'une présence infime de personnes adultes illettrées étant atteintes de dyslexie-dysorthographe dans les cabinets d'orthophonie.

Depuis des années, des publications et des enquêtes sur la dyslexie-dysorthographe sont menées et le grand public commence à disposer d'un aperçu de plus en plus précis de ces pathologies. Cependant, ce ne sont pas forcément les personnes concernées par cette pathologie qui sont les mieux informées, surtout si leur insuffisante maîtrise de l'écrit ne leur permet pas de se renseigner par elles-mêmes.

Nous posons l'hypothèse que ce qui pourrait freiner l'accès aux soins en orthophonie chez ce type de public serait, entre autre, les représentations qu'ils peuvent avoir envers l'orthophonie et les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit. Nous nous demanderons donc quel est l'impact de ces représentations sur l'accès de ces personnes aux soins en orthophonie.

Nous commencerons donc par exposer ce qu'est l'illettrisme puis nous étudierons les liens qui existent entre l'orthophonie et la lutte contre l'illettrisme. Ensuite, nous définirons ce que sont les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit et quels liens existent entre ces derniers, l'accès aux soins orthophoniques et les personnes en situation d'illettrisme.

En pratique, nous explorerons les représentations de quatre personnes en situation d'illettrisme que nous avons rencontrées lors d'une enquête conduite grâce à des entretiens de type compréhensif (concept de Kaufmann, 2008). Puis nous effectuerons une analyse du contenu de leurs propos afin d'essayer de comprendre si leur situation d'illettrisme a un impact effectif sur leurs représentations au sujet de l'orthophonie voire sur leur accès aux soins orthophoniques.

Ce mémoire s'inscrit dans un but d'amélioration de l'accès aux soins en orthophonie pour ce type de public en partant de la connaissance de ces personnes en grande difficulté avec l'écrit. En effet, en les comprenant mieux nous pourrions les orienter plus aisément vers des bilans lorsqu'elles sont susceptibles d'être atteintes de ces troubles.

Les personnes que nous avons rencontrées sont actuellement en formation aux compétences clés dans l'association REPONSE à Vandoeuvre-lès-Nancy ainsi que dans l'organisme Formabilis à Pont-à-Mousson.

PARTIE THÉORIQUE

I L'ORTHOPHONIE ET L'ILLETTRISME

I. 1 L'ILLETTRISME

I. 1. 1 DÉFINITION, CHIFFRES ET CAUSES

I. 1. 1. 1 Définition

L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans, qui bien qu'ayant été scolarisées en France, ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour comprendre un texte portant sur des situations de la vie quotidienne ainsi que l'écriture pour transmettre des informations élémentaires. Cette insuffisante maîtrise retentit sur leur autonomie dans des situations simples de la vie courante. Pour certaines personnes, ces difficultés peuvent se combiner avec une insuffisante maîtrise d'autres compétences de base telles que la communication orale, le raisonnement logique, l'utilisation des nombres et des opérations, le repérage spatio-temporel, la capacité à apprendre (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme ANLCI, 2003). Plus précisément, ces personnes doivent avoir été scolarisées cinq années pleines et en langue francophone ou avoir pu bénéficier d'une formation supérieure ou égale à 1500 heures.

Par ailleurs, de nombreuses confusions perdurent entre les notions d'illettrisme, d'analphabétisme, de personnes en formation de type Remise A Niveau (RAN) et d'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Nous les expliciterons donc toutes afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté possible.

La définition de l'illettrisme écarte les personnes vivant depuis peu en France et ayant été scolarisées dans un pays d'origine non-francophone. Dans ce cas, on parle d'apprenants du Français Langue Etrangère (FLE) et la problématique quant à la maîtrise de la langue française est différente car il s'agit pour ces personnes de l'apprendre en tant que nouvelle langue.

Un deuxième groupe de personnes n'est pas pris en compte par la définition de l'illettrisme et correspond à celles qui n'ont jamais été scolarisées quel que soit l'endroit où elles vivaient. On parle alors de personnes analphabètes et dans leur cas l'enjeu est d'entrer dans un premier apprentissage écrit de la langue française.

La troisième notion très proche de l'illettrisme est celle des personnes étant en formation pour une Remise A Niveau (RAN). Ces personnes doivent avoir été scolarisées en langue française et pouvoir maîtriser globalement les compétences de base. Cependant elles sont en formation pour ne plus éprouver de difficultés à les utiliser dans certains contextes (C2RI, 2009).

Si nous avons jugé important de rappeler la distinction qui existe entre ces notions plutôt proches au premier abord, c'est que cela nous semble essentiel dans la recherche commune d'une meilleure compréhension de ce public souvent méconnu que sont les personnes en situation d'illettrisme.

Une autre manière d'appréhender l'illettrisme est de parler d'insécurité scripturale. Ce terme se veut plus représentatif de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de l'écrit des personnes illettrées. En effet, le terme d'illettrisme renvoie à quelque chose d'assez négatif et réducteur de par le préfixe « il- » qui signifie « privé de ». Ces personnes ne sont pas totalement incapables de se servir de l'écrit car elles ont en général un niveau de lecture allant de quelques mots à un texte court et simple. En écriture, ces personnes peuvent réaliser quelques mots courants voire un texte court, non structuré mais intelligible tout de même. Cette hétérogénéité dans l'insécurité va même au-delà de l'écrit ; elle peut être aussi linguistique et culturelle selon Cuq (*dir.*), 2003.

Cependant, malgré ces déficits dans les compétences de base – dont nous expliquerons la nature plus loin, ces personnes ont acquis une expérience, une culture ainsi qu'un capital de compétences en ne s'appuyant pas ou peu sur la capacité à lire ou à écrire (ANLCI, 2003). Elles déploient très souvent des stratégies d'adaptation, de compensation et de contournement pour pallier leurs difficultés qui peuvent ainsi passer inaperçues jusque dans leur entourage

proche et leur milieu professionnel. Ces personnes ont donc de multiples capacités d'adaptation qu'elles ont construites au fil de leurs expériences.

C'est pourquoi nous avons choisi de définir autrement cette notion d'illettrisme, afin de l'appréhender en ne considérant pas uniquement des déficits dans les compétences linguistiques. Cette conception de la terminologie est aussi d'actualité en orthophonie depuis quelques années au niveau du bilan orthophonique. En effet, les préconisations visent à ne pas s'arrêter à un état des lieux des déficits chez les personnes, mais à mettre en avant leurs capacités et leurs compétences afin de pouvoir s'en servir pleinement lors de l'intervention orthophonique.

La littératie est un premier terme qui permet d'aborder le concept de l'illettrisme de façon plus positive. Ce terme provient de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Son origine provient de l'anglais *literacy* - qui n'a actuellement pas d'équivalent officiel en français, créé comme antonyme d' *illiteracy* pour « analphabétisme » en français. Notons qu'en anglais, le terme illettré se dit *functionally illiterate*. La littératie définit une capacité et un mode de comportements particuliers à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. On n'étudie alors non pas un rendement en matière de lecture mais plutôt un niveau de capacités échelonné le long d'un continuum qui dénote la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information pour fonctionner au sein de la société et de l'économie (OCDE, 2000).

La France s'est aussi essayé à créer un terme pour appréhender l'illettrisme d'une manière plus positive en concevant son antonyme : le littérisme. Ce terme tente de rendre compte d'un effort de rapprochement avec les conceptions anglo-saxonne et européenne en se voulant être plus proche de la notion de littératie. Le littérisme est ainsi défini comme la capacité à lire un texte simple en le comprenant ainsi qu'à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. Il a été proposé au Journal Officiel du 30 août 2005, cependant à l'heure actuelle, on ne le retrouve pas dans tous les dictionnaires.

Nous allons à présent étudier d'où peut provenir l'illettrisme ainsi que ce qu'il représente en terme de nombre de personnes concernées en France.

I.1. 1. 2 Chiffres et causes

Comme nous avons pu le souligner plus tôt, les personnes en situation d'illettrisme ont développé au fil de leurs expériences de multiples stratégies personnelles afin d'éviter de révéler leurs difficultés aux autres. C'est pour cette raison, entre autre, que l'on ne peut se rendre compte de l'ampleur du nombre de personnes concernées par ce phénomène au niveau de la population française.

Chez les jeunes de 17 ans, l'illettrisme touche 4,9% d'entre eux. Ce chiffre provient du test passé lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC). Pour les personnes plus âgées, les chiffres nationaux proviennent de l'enquête Information et Vie Quotidienne (IVQ), module ANLCI menée par l'INSEE en 2004-2005. Ce module devait mesurer la lecture et l'écriture de mots ainsi que la compréhension d'un texte. Les personnes ayant eu moins de 60% de réussite à ces épreuves ont été considérées en situation d'illettrisme et représentent 9% des 18-65 ans, soit 3 100 000 personnes en France (ANLCI, 2010).

Néanmoins ces chiffres ne sont pas complètement représentatifs de la population française globale car les personnes résidant dans les DOM-TOM n'ont pas été prises en compte lors de l'enquête. De plus, les personnes qui ne possédaient pas d'adresse personnelle au moment de l'enquête comme les personnes sans domicile fixe, les personnes incarcérées, hospitalisées ou résidant dans des établissements spécialisés n'ont pas non plus été prises en compte.

Dans le monde de l'entreprise, on remarque depuis quelques années des changements entraînant un repérage plus important des personnes ayant des déficits en compétences écrites. En effet, dans de nombreux secteurs professionnels, avec la généralisation de l'automatisation (comme la robotisation par exemple) et de l'informatisation des postes, se développent alors des activités de surveillance et de contrôle à la place des activités manuelles, physiques sur les machines. Ces nouveaux savoir-faire et ces nouvelles qualifications à atteindre se font à un rythme de plus en plus rapide. La traçabilité et la vérification deviennent des étapes courantes

pour ne pas dire obligatoires dans de nombreuses filières, ce qui oblige ainsi à utiliser l'écrit très fréquemment pour garder des traces permanentes et personnalisées. De plus, on assiste aussi à une tertiarisation de nombreux métiers qui exigent des compétences pour communiquer efficacement, tant à l'oral qu'à l'écrit (tels que les métiers de l'accueil, du travail par téléphone ou des relations de service par exemple).

Les occasions de repérage deviennent par ailleurs de plus en plus possible de par les changements actuels que sont les mutations socio-économiques, les évolutions organisationnelles, les changements technologiques ou les démarches d'engagement de qualité comme les normes ISO par exemple. En effet, à ces moments précis, les compétences des tous les professionnels peuvent être remises en cause car ils doivent montrer, et ce, souvent par écrit, qu'ils sont capables de se former ou d'évoluer, parfois au sein d'une même entreprise. Et enfin, les bilans de compétences lors d'opérations de reconversion sont un moyen supplémentaire de repérer des difficultés dans la maîtrise de l'écrit (Guérin-Pace, 2009).

Il n'y a donc pas davantage de personnes illettrées qu'avant, cependant elles sont beaucoup plus en danger, car aujourd'hui l'économie ne s'accommode plus de personnes en grande difficulté face à l'écrit. Les consignes qui passaient avant à l'oral sont désormais transférées par écrit, pénalisant de ce fait des personnes qui, malgré de grandes compétences pratiques, ont une maîtrise de l'écrit insuffisante pour répondre à ces nouvelles exigences.

Si nous nous intéressons aux causes menant à l'illettrisme, nous devons savoir qu'une seule et unique cause ne peut expliquer ce phénomène. Nous pouvons seulement tenter de l'expliquer par des « séries de causes » (Ourgias-Pérez, 2003). On classe généralement ces causes par grands courants explicatifs : causes environnementales et culturelles (par exemple : déménagements multiples, manque d'adaptation au monde scolaire, parents eux-mêmes illettrés) ; causes organiques (par exemple : déficience auditive, déficience intellectuelle, trouble spécifique d'acquisition du langage, traumatisme crânien) ; causes socio-psychologiques (par exemple : blocages ou carences affectives, poids des mots, loyauté envers les parents en difficulté, représentation autre de la réussite). Cependant, en dépit de ces

différentes hypothèses, chez un grand nombre de personnes les cas d'illettrisme apparaissent inexplicables (Girod, 1997).

Une seconde tentative d'explication porte plutôt sur le parcours chronologique des personnes illettrées. La première hypothèse est qu'elles seraient atteintes d'un « illettrisme de retour » qui résulterait d'une perte de compétences auparavant acquises, sans doute liée à un manque de pratique. La seconde hypothèse est que ces personnes n'auraient jamais maîtrisé suffisamment l'écrit, et ce dès l'école, selon une combinaison de différentes causes (Espérandieu, 2000). En résumé, l'illettrisme relèverait soit d'une non-utilisation, soit d'une non-acquisition de la lecture (Morcrette, 1993).

Par ailleurs, chez l'adulte en situation d'illettrisme, il peut être parfois difficile de déceler si les difficultés observées sont une cause ou une conséquence de la non maîtrise de l'écrit. La situation est souvent complexe et les facteurs imbriqués entre eux.

Attestons au final qu'il n'existe pas un seul et unique illettrisme mais des illettrismes, à manifestations variables et à causalités diverses. Plusieurs profils différenciés ressortent d'ailleurs de l'étude de la population des sujets en difficulté selon l'enquête IVQ menée par l'INSEE. Ces profils s'articulent différemment selon l'ampleur des difficultés face à l'écrit, les éléments de parcours scolaires et familiaux mis en évidence ainsi que ceux relatifs à la situation actuelle des personnes en situation d'illettrisme sous ses différents aspects (Guérin-Pace, 2009).

Quelle que soit leur situation face à l'écrit ou les événements qui ont amené ces personnes dans cette situation, il faut trouver le moyen de leur donner confiance afin qu'ils osent prendre le risque de réapprendre et de pouvoir ainsi améliorer leur relation au monde dans notre société de plus en plus axée sur l'écrit (Poisneuf, 2008). C'est pourquoi il faut agir de manière adaptée à chaque cas, à tous les âges de la vie, afin de permettre à tous d'acquérir ou de réacquérir ces compétences de base.

I. 1. 2 LES REMÉDIATIONS ACTUELLES A L'ILLETTRISME

I. 1. 2. 1 La Lutte Contre l'Illettrisme

La remédiation à l'illettrisme en France, que l'on appelle couramment la lutte contre l'illettrisme, est devenue une priorité nationale depuis la loi d'orientation de lutte contre les exclusions de juillet 1998. C'est pour la mener à bien que l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) a été créée en 2000, faisant suite au Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) créé en 1984. Son objectif est de fédérer et d'optimiser les moyens affectés par l'état, les collectivités territoriales et les entreprises à la lutte contre l'illettrisme. Elle agit au niveau national et régional grâce aux chargés de mission régionaux qui préparent des plans régionaux de lutte contre l'illettrisme, animent et coordonnent leurs mises en œuvre (Dussourd-Deparis, 2006).

En Lorraine, le Centre Régional de Ressources pour la lutte contre l'Illettrisme (C2RI) est basé à Metz. Ce centre de ressources possède des institutions départementales : les Centres de Ressources Illettrisme (CRI), comme par exemple celui de Meurthe-et-Moselle, le CRIL 54, situé à Nancy, sur le plateau du Haut-du-Lièvre.

Les actions appartenant à la lutte contre l'illettrisme peuvent porter sur toute la durée du parcours des individus. Elles concernent tout d'abord la prévention envers les familles et le monde de la petite enfance en promouvant par exemple la culture écrite et le livre. Une seconde manière de prévenir l'illettrisme peut être par exemple de lutter contre les inégalités scolaires. Ces actions de lutte contre l'illettrisme peuvent aussi toucher à la vie sociale et citoyenne des personnes en passant par l'information des professionnels de ces secteurs ; en soutenant les jeunes dans les moments de transition ou encore en encourageant la formation tout au long de la vie. Et enfin, les actions de lutte contre l'illettrisme peuvent toucher la vie professionnelle des individus en interpellant par exemple le monde du travail à ce phénomène ; en informant le monde de la santé ou en nourrissant l'action et les échanges internationaux par exemple (ANLCI, 2011).

Nous allons nous intéresser à une action en particulier : la formation aux compétences de base. En effet, le manque de maîtrise de ces compétences nous paraît au cœur même de la définition de l'illettrisme que nous avons évoquée au tout début. Nous verrons d'ailleurs que cette notion évolue actuellement pour s'appeler formation aux compétences clés.

I. 1. 2. 2 Les dispositifs de formation aux compétences de base

La formation aux compétences de base a été inscrite dans le Code du Travail grâce à la loi de lutte contre les exclusions de juillet 1998. Les compétences de base représentent un socle de compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle. Elle ont été définies ainsi par l'UNESCO et la plupart des pays européens. Ce socle regroupe les compétences cognitives telles que le calcul, le raisonnement logique, le repérage dans l'espace et dans le temps, la capacité à apprendre, ainsi que les capacités linguistiques telles que la communication orale, la lecture et l'écriture (Poisneuf, 2009).

De plus en plus communément, elles sont appelées « compétences clés » car elles peuvent être transférables à d'autres situations de même nature que celles dans lesquelles elles ont été apprises ou acquises. Son objectif est de viser l'accès à l'emploi, à un contrat en alternance, à une formation qualifiante à la réussite d'un concours ou à l'obtention d'une promotion professionnelle. A ce titre cette formation crée ainsi un lien avec les entreprises (Poisneuf, 2009).

La formation aux compétences clés donne priorité aux apprenants sans qualification ou mal à l'aise avec l'écrit comme les personnes en situation d'illettrisme. Elle est dispensée dans des Ateliers Permanents d'Acquisition et de remise à niveau (APA) implantés dans chaque bassin d'emploi. Les stagiaires y accèdent par leur conseiller du Pôle emploi, de la Mission Locale ou du CAP Emploi. Cette formation, prise en charge par l'état, dure de 40 à 400 heures et se déroule dans l'organisme de formation le plus accessible à la personne. Le

parcours est personnalisé en fonction du projet professionnel de la personne, de ses acquis, de ses besoins et de ses attentes.

Au niveau du bassin d'emploi de Nancy, les lieux où sont recensées ces formations aux compétences clés sont : le Groupement d'Etablissements publics d'enseignement (GRETA) de Lunéville, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) de Nancy, l'association REPONSE de Vandoeuvre-lès-Nancy, le GRETA d'Homécourt et de Longwy, l'ALAJI de Toul et l'organisme FORMABILIS à Pont-à-Mousson.

Ces organismes de formation aux savoirs de base peuvent rencontrer des difficultés de tous bords dans leur travail auprès des adultes illettrés. Il peuvent avoir ainsi à faire appel à de multiples professionnels dont les orthophonistes, qui ont un rôle à jouer au niveau de ce public, et ce dans de multiples domaines. C'est ce que nous allons étudier à présent à travers les textes officiels et les différents écrits d'auteurs qui ont pu définir notre rôle d'orthophoniste dans la lutte contre l'illettrisme. Nous verrons ensuite ce qu'il se passe réellement sur le terrain.

I. 2 RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE FACE A L'ILLETTRISME

I. 2. 1 NOTRE RÔLE

I. 2. 1. 1 Selon les textes officiels

Depuis mai 2002, le Décret n° 2002-721 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, stipule que notre participation à la lutte contre l'illettrisme est possible. Ainsi : « L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à : des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme, ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie ».

Ce décret nous permet ainsi une large liberté de choix de lieux et de modes d'actions dans les domaines cités. Par ailleurs, il sous-entend que nous avons la possibilité de travailler pour des organismes variés de lutte contre l'illettrisme et que notre pratique professionnelle n'est pas seulement limitée à des prises en charge orthophoniques mais qu'elle peut s'ouvrir à des formations d'autres professionnels, ce qui nous semble vraiment enrichissant tant pour le formateur que pour les « formés ».

Un second extrait de texte mentionne en filigrane que les orthophonistes ont bien une place dans la lutte contre l'illettrisme : « La société civile, ses bénévoles et ses professionnels, par leur histoire, leurs valeurs, leurs objectifs, leur diversité, leur richesse, leur souci de répondre aux besoins et aux attentes, sont des acteurs essentiels de la lutte contre l'illettrisme. » (ANLCI, 2003). En effet, en qualité de professionnels de la santé civile, nous sommes autorisés à exécuter, entre autre, des actes de rééducation au niveau du langage oral ou écrit. Nous nous intéressons aussi à la maîtrise de ces compétences quelle que soit l'étiologie des déficits dans ces domaines ou l'âge des personnes concernées. Nous pouvons donc ainsi prendre en charge des personnes illettrées ayant des troubles relevant de nos domaines de compétences : trouble de la mémoire, de l'attention, de la conscience phonologique, d'acquisition du langage écrit ou encore des repères spatio-temporels.

Un bilan orthophonique pourra alors être réalisé suite à des suspicions concernant la présence de ces troubles et une intervention orthophonique adaptée pourra être envisagée. Nous allons à présent nous intéresser à ce que proposent les différents auteurs de la littérature en orthophonie au niveau du rôle que nous pouvons jouer dans la lutte contre l'illettrisme.

I. 2. 1. 2 Selon les orthophonistes

L'implication des orthophonistes dans la lutte contre l'illettrisme débute à la Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO) en 1988 par la création de la mission « Illettrisme et Orthophonie » qu'une orthophoniste et formatrice, Dominique Morcrette, a pilotée jusqu'en 2005. Selon la FNO, l'éclairage orthophonique que nous pouvons apporter dans la compréhension de l'illettrisme s'appuie sur nos connaissances à la fois théoriques et cliniques des mécanismes impliqués dans les apprentissages scolaires. L'orthophoniste contribue donc à enrichir et à adapter de façon la plus individualisée possible

l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme (FNO, 2006). Nos actions peuvent concerner divers niveaux d'implication, que nous détaillerons plus loin, et sont réalisées presque systématiquement en partenariat avec les autres acteurs de la lutte contre l'illettrisme.

En prenant part à la lutte contre l'illettrisme, on s'aperçoit alors que l'on crée un champ d'intervention qui porte essentiellement sur le domaine social (Roustit, 1989 cité par Morcrette, 1993). Cette dimension qui s'offre à nous, cliniciens, est essentielle car nous pourrions avoir tendance à ne considérer que l'axe de la communication dans notre travail, or l'axe social et l'axe culturel y sont fortement liés. En effet, nous travaillons avec des adultes ou des jeunes adultes qui n'ont pas développé un rapport « ordinaire » avec le monde scolaire et l'écrit et dont les retentissements sur leur quotidien sont très importants.

Au sein du groupe des professionnels qui agissent pour lutter contre l'illettrisme, notre intervention orthophonique se réalise en tant que spécialistes, conseillers ou collaborateurs spécialisés. Une manière possible d'appréhender l'illettrisme est de le voir non pas comme un manque, un oubli ou un retard dans les connaissances de base, mais comme une détérioration des capacités à apprendre telles que : la perception, la mémorisation, le tri, le classement, la comparaison, la mise en relation, ainsi que les activités métacognitives en tous genres (Morcrette, 1993).

Au niveau des différentes actions possibles, un consensus a été dégagé suite au colloque « 4 Temps, 7 Mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme » organisé par la FNO au Sénat en 2005. Les chercheurs et praticiens présents ont ciblé quatre temps pour agir de manière concrète, efficace et permanente dans l'idéal : développer le langage oral, développer les compétences nécessaires à la lecture, permettre l'accès aux connaissances et favoriser la formation permanente.

A tous ces temps, sept mesures ont été déclinées : informer les publics en contact avec ces populations ; multiplier les actions de dépistage ; organiser en partenariat des actions de remédiation ; participer à la formation des acteurs pédagogiques en particulier en ce qui concerne les freins aux apprentissages ainsi que les compétences cognitives nécessaires pour

y parvenir ; utiliser des outils adaptés ; faire de l'intégration personnalisée et enfin pérenniser toutes les actions existantes (FNO, 2010).

Ces propositions nous offrent un aperçu concret et varié des actions possibles pour les orthophonistes. Nous ne sommes donc pas limités à des prises en charge sans nous soucier des autres professionnels gravitant autour de la lutte contre l'illettrisme ou des patients dans leur globalité. Une dimension supplémentaire peut s'y ajouter ; celle de la recherche. Dans le domaine de l'illettrisme elle peut être une très bonne manière de connaître plus précisément ce phénomène, et elle semble indissociable de celles, nombreuses, qui ont pour objet la lecture et l'écriture (Morcrette, 1993).

Voyons à présent des exemples concrets d'actions de lutte contre l'illettrisme auxquelles les orthophonistes participent. Ces actions peuvent viser autant le niveau de la prévention, qui se situe plutôt en amont de l'illettrisme, que l'action au niveau des personnes étant définies comme illettrées, soit des actions plutôt situées en aval de l'illettrisme.

I. 2. 2 NOS ACTIONS

I. 2. 2. 1 En amont de l'illettrisme

Les troubles du langage et des apprentissages peuvent conduire la grande majorité des enfants qui les portent à l'échec scolaire, voire à l'exclusion. En effet, si de 2 à 5 ans l'enfant est atteint de troubles d'articulation, de la parole et du langage oral ou des diverses pathologies de la communication, alors de 5 à 8 ans il aura plus de probabilités d'éprouver des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit, avec des troubles plus ou moins importants. Puis à partir de 8 ans, il pourra se retrouver rapidement en échec scolaire partiel ou généralisé avec un retard qui ne fera qu'augmenter. Et enfin, à l'âge adulte il aura plus de risques d'être

en situation d'illettrisme, sans formation, et d'être coupé de l'accès à la culture (Kremer¹, 2012).

Tout commence dès la petite enfance ; c'est à cette période de la vie que les orthophonistes peuvent mener leurs premières actions de prévention primaire des troubles du langage. Selon le Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne (CPLOL), ce stade de prévention concerne tous les actes destinés à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et donc à réduire, autant que faire se peut, les risques d'apparition de nouveaux cas (CPLOL, 2003). Cette définition provient d'ailleurs de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS).

En effet, selon l'article 4 du décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, il est stipulé que la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient, ce qui instaure bien la dimension de la prévention dans le domaine de l'orthophonie.

Chaque année en mars, le CPOL organise d'ailleurs une journée européenne de la logopédie et de l'orthophonie dans le but de sensibiliser le grand public à la profession d'orthophoniste/logopédiste. Le message transmis plus particulièrement à l'occasion de cette journée est que la prévention des troubles de la communication profite des connaissances et expériences communes à travers l'Europe.

La prévention en orthophonie implique de pouvoir informer les professionnels de la petite enfance, de la santé, de l'éducation ainsi que les familles, afin de leur procurer s'ils le désirent des informations sur le développement du langage et sur les attitudes éducatives et langagières à adopter. Les orthophonistes peuvent également faire de la guidance parentale

¹ Kremer, J.-M (2012) *La place de l'orthophonie dans la prévention et le dépistage des troubles du langage*, Notes personnelles du cours donné à la classe des étudiantes en quatrième année à l'Ecole d'Orthophonie de Lorraine, le 13 février 2012

auprès des familles qui le souhaitent en leur donnant, entre autre, des conseils pratiques et personnalisés.

Les orthophonistes peuvent intervenir dès la maternité, ce qui est d'ailleurs le cas avec l'action « 1livre, 1bébé » menée en Alsace en 2006 et reconduite actuellement chaque année, et ce, dans de plus en plus de régions. Cette action consiste en ce que chaque jeune parent reçoive gratuitement un livre adapté aux bébés lors d'ateliers langage, afin de sensibiliser les familles à l'importance du livre dès le plus jeune âge (FNO, 2010). En effet, les lectures d'albums jeunesse - par exemple - des parents envers leurs enfants sont fondamentales pour la transmission du plaisir de lire et l'entrée dans l'écrit. En effet, nous savons que c'est par l'interaction que le langage oral s'apprend et que celui-ci aide au développement du langage écrit. Ce dernier s'étoffe, entre autre, par un apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes et par de nombreuses lectures, car l'effet de fréquence jouera énormément sur la mémorisation des différentes formes orthographiques.

Un autre exemple d'actions menées au niveau de la petite enfance est l'élaboration depuis plusieurs années du livret « Objectif Langage » diffusé auprès des professionnels de santé et des parents de jeunes enfants dans de nombreuses régions. Ce livret comporte les étapes essentielles de l'apprentissage du langage chez l'enfant et contient une page à insérer dans le carnet de santé qui accompagnera l'enfant tout au long de ses visites médicales.

Puis viennent les actions de prévention secondaire. Celle-ci recouvre les actes destinés à diminuer la prévalence d'une maladie dans une population, donc à réduire sa durée d'évolution (CPOL, 2003). En orthophonie, cela concerne essentiellement le repérage et le dépistage précoce des troubles du langage. Si les professionnels de l'éducation et de la santé deviennent mieux informés grâce à la prévention primaire, ils pourront ainsi mieux repérer les enfants à risque qu'ils côtoient.

Des tests de repérage ont donc été créés, tels que les Epreuves de Repérage des Troubles du Langage chez l'enfant de 4 ans (ERTL4) par F. Alla, C. Maeder et B. Roy, ainsi que les Epreuves de Repérage des Troubles du Langage et des Apprentissages chez l'enfant de 6 ans (ERTLA6) par F. Alla, J.-P. Blanc, A. Kipffer, C. Maeder et B. Roy. Ces deux tests très rapides à exécuter sont réalisés par les médecins lors des bilans médicaux. L'outil

Dialogoris 0/4 ans sert aussi à dépister les enfants à risque au niveau du développement de leur communication et de leur langage. Il est destiné aux professionnels de la santé et de la petite enfance (comme par exemple les médecins, les puéricultrices ou les enseignants spécialisés). L'outil Dépistage et Prévention Langage chez les enfants âgés de 3 ans (DPL3) créé par F. Coquet et B. Maetz, est un autre outil de repérage construit sur le principe de l'observation dans le but de dépister précocement des enfants présentant un déficit de communication et de langage oral. Cet outil peut être utilisé par les enseignants et les médecins.

Dans un troisième temps, viennent les actions de prévention tertiaire qui visent à diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récurrences dans une population, donc à réduire les modalités fonctionnelles consécutives à la maladie (CPLOL, 2003). En orthophonie, cela concerne la remédiation par une éventuelle rééducation après une évaluation par un bilan.

Les parents dont les enfants ont été repérés « à risque » grâce, entre autre, aux différents tests et outils vus précédemment, sont invités à prendre contact auprès d'orthophonistes afin d'approfondir ces résultats par un bilan orthophonique complet et étalonné à l'aide de multiples outils orthophoniques. Puis, si besoin, une prise en charge (précoce ou non) pourra être réalisée afin d'accompagner l'enfant dans une logique de complémentarité avec le travail des enseignants.

Au niveau du langage oral et écrit, les domaines travaillés en orthophonie peuvent toucher à l'entraînement des capacités métaphonologiques, la connaissance des lettres, des sons et des correspondances phonème-graphème, la conscience phonologique, la discrimination auditive et visuelle ou encore la mémoire auditive et visuelle. Tous ces exemples appartiennent aux pré-requis nécessaires aux apprentissages du langage et peuvent être déficitaires chez les personnes présentant des troubles spécifiques d'acquisition du langage.

Nous avons donc pu voir l'importance de notre rôle au niveau de la prévention au travers de ces quelques exemples. Cependant, même si ces mesures sont nécessaires, elles ne sont apparemment pas suffisantes pour réduire la prévalence du nombre de personnes illettrées. Etudions donc à présent de quelles autres manières nous pouvons agir dans la lutte contre l'illettrisme au plus près des personnes qui sont déjà illettrées, que cela soit dû à une pathologie spécifique d'acquisition du langage ou non. Il s'agira alors d'une pratique qui envisage la « réparation » là où la « prévention » n'a pu être possible (Brin et Giardina, 1997).

I. 2. 2. 2 En aval de l'illettrisme

La formation et l'information des différents acteurs de la lutte contre l'illettrisme consistent en un premier domaine d'action des orthophonistes. Ce domaine entre dans le cadre de la prévention primaire même s'il s'adresse à des personnes ayant un âge plus avancé.

En premier lieu, ces actions concernent les professionnels qui travaillent en contact direct avec les personnes en situation d'illettrisme tels que les formateurs aux compétences clés ou les chargés de missions régionaux et départementaux des centres ressources illettrisme. Cependant, d'autres professionnels peuvent être concernés s'ils en émettent le souhait comme par exemple les conseillers du Pôle Emploi, de la Mission Locale, du CAP emploi, les travailleurs sociaux, les entreprises. En effet, tous ces professionnels ont une importance primordiale dans la lutte contre l'illettrisme car ce sont souvent eux qui sont chargés de repérer les personnes illettrées afin de les orienter éventuellement vers des organismes de formation.

Les informations destinées aux formateurs peuvent concerner le langage oral et écrit au niveau des notions de normalité, de pathologie, de freins aux apprentissages et des différentes remédiations existantes. Tout cela dans le but de leur donner une vision plus globale des principes qui sous-tendent la formation des adultes illettrés. Ce type de formation permet aux stagiaires de se forger une représentation actualisée et précise des difficultés et du fonctionnement de la personne illettrée ; de comprendre les mécanismes qui sous-tendent les difficultés d'apprentissage ; de dégager des réflexions pour une attitude encadrante et

pédagogique et enfin d'envisager une stratégie d'accompagnement et de soutien adaptée pour les personnes en difficulté (Dalea, 2009). Or pour pouvoir former au mieux ces personnes travaillant auprès des personnes illettrées il faut que les orthophonistes formateurs connaissent ce public au préalable.

Des interventions sont donc menées ponctuellement par des orthophonistes pour aller au devant des besoins d'information des formateurs. Une formation d'une journée sur le thème « Illettrisme et Dyslexie » a par exemple été menée en novembre 2011 par le C2RI Lorraine à Villers-lès-Nancy. Les intervenantes, Mesdames Frère et Thion étaient deux orthophonistes belges qui avaient orienté leur discours à l'intention des formateurs intervenant sur la compétence « compréhension et expression écrites » dans le cadre du dispositif lorrain d'accès aux compétences clés. Son contenu était à visée scientifique et pratique afin de permettre aux participants d'aider les apprenants adultes de faible niveau écrit concernés par la problématique de la dyslexie en favorisant leur estime d'eux-mêmes et en adaptant les pratiques pédagogiques. Ce type de formation est bénéfique mais n'est que trop rare pour les formateurs qui peuvent être ainsi en contact direct avec des orthophonistes disponibles afin d'obtenir des conseils personnalisés.

En ce qui concerne les travailleurs sociaux et le personnel d'accueil, nous pouvons les informer sur les enjeux du premier contact, qui doit viser à valoriser tant les personnes qui ont fait la démarche de suivre d'elles-mêmes une formation que celles qui ont été orientées dans ces centres de formation. Nous pouvons aussi les conseiller sur les différentes techniques d'entretien qui existent, comme sur la façon d'accompagner une personne, de se positionner face à sa demande ou d'adapter le contenu de son discours à une personne en difficulté avec le langage écrit. En effet, ces personnes sont habilitées à orienter les personnes illettrées vers des dispositifs de formation, or ce moment d'orientation dans le cheminement des personnes en situation d'illettrisme est fondamental, car leur avenir professionnel dépendra fortement de leur adhésion à ces formations ou non.

La collaboration directe au niveau du travail avec les acteurs de la lutte contre l'illettrisme est une seconde manière de pouvoir agir en tant qu'orthophoniste. Cette

collaboration peut se faire dans l'accompagnement des personnes illettrées lors de leur formation, et ce, à plusieurs niveaux. Notre regard de spécialiste du langage vient alors compléter la préoccupation sociale, culturelle et écologique des différents acteurs (Kalachnikoff et Suaud, 2008).

En effet, l'action conjointe de professionnels en partenariat permet une complémentarité sur des axes de travail où l'on pourrait se sentir moins compétent et c'est en cela qu'elle devient pertinente car notre éclairage orthophonique se veut très précis au niveau du langage.

Le moment de l'évaluation initiale ou « positionnement », semble judicieux pour proposer des actions communes entre orthophonistes et formateurs. En effet, nous pouvons analyser plus rigoureusement les différentes stratégies de décodage ou d'encodage qu'utilisent les apprenants, leurs capacités mnésiques, analytiques, leurs performances ou leurs blocages face à l'écrit par exemple. Des solutions personnalisées pour les étapes du travail à réaliser pourront être ainsi envisagées grâce aux éléments concrets et pertinents qui proviendront du bilan. Nous pourrions en effet évaluer leurs capacités à apprendre, et mettre en évidence leurs potentialités, handicaps, difficultés, motivations et objectifs. Nous sommes alors comme des « techniciens », et les formateurs plutôt comme des « pédagogues-animateurs » (Brin, Giardina, 1997).

Cependant, il faut faire la différence entre ce bilan qui entre dans le cadre de la formation et un bilan orthophonique traditionnel qui appartient au cadre de la santé. En effet, l'évaluation réalisée auprès des stagiaires lors de leur formation sert uniquement d'outil pour compléter les positionnements et l'organisation pédagogique des formateurs. Ensuite seulement, nous pourrions leur proposer de suivre un bilan orthophonique et ce, dans le cadre bien défini de la santé, afin d'évaluer plus finement les choses au cas où des suspicions de pathologie existeraient (Morcrette, 1993).

Au niveau des acteurs d'accueil, d'information et d'accompagnement, un outil de repérage a été créé par le Centre Université-Economie d'Education Permanente (CUEEP) et

formalisé dans le but d'améliorer la qualité de l'accueil des personnes, d'identifier celles qui seraient en situation d'illettrisme et de faciliter leur accès aux dispositifs de formation. Il se présente sous la forme d'une courte évaluation des compétences écrites et d'un entretien d'accueil spécifique et personnalisé (Morcrette, 1997).

Des évaluations qualitatives tournées vers la remédiation sont indispensables pour proposer ensuite une formation aussi efficace que possible à ceux qui, après des années de sentiment d'échec, se mobilisent pour dépasser leurs difficultés. On peut alors évaluer leurs compétences, ce qui est indispensable pour les formateurs, en se servant par exemple du Diagnostic des Modes d'Appropriation de l'écrit (DMA) créé par Jean-Marie Besse, qui se base sur une approche cognitivo-comportementale.

Une évaluation cognitive peut aussi être réalisée à partir d'une modélisation de l'activité du lecteur compétent qui servira alors de base théorique. Deux outils existent dans ces cas là : le Diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de textes (DIAGNOS) créé par G. Denhière, S. Baudet, J.-C. Verstiggel ou encore l'Evaluation-diagnostic des Capacités Cognitives en Lecture du lecteur Adulte (ECCLA) créé par C. Jourdain, B. Lete et D. Zagar. Une évaluation clinique peut aussi s'avérer utile, en utilisant par exemple l'outil Difficultés Menant à l'Illettrisme (DMI) créé par Dominique Morcrette, qui est basé sur l'expérience clinique des orthophonistes et qui évalue les connaissances en les rapprochant des capacités cognitives utiles et automatisables chez l'apprenant. Une version du DMI adaptée pour le collège existe d'ailleurs : Reconnaître les Difficultés Menant à l'Illettrisme (RDMI). Tous ces outils peuvent ainsi être utilisés en complémentarité car les informations recueillies n'en seront que plus enrichissantes.

Au-delà des évaluations, l'orthophoniste peut également apporter une démarche personnalisée pour chaque participant au sein de leur progression dans la formation. On peut ainsi partir de l'analyse des situations de travail par l'observation, pour la compléter ensuite par nos connaissances et nos compétences cliniques. C'est ainsi que l'on pourra réfléchir à proposer des outils de travail concrets tirés de la pratique orthophonique, car les formateurs en manquent énormément (Dalea, 2009).

Une collaboration réalisée de 1995 à 1996 a pu être concrétisée entre une responsable d'une association de formation et une orthophoniste qui ont travaillé conjointement au sein de l'association de formation Performance. Lors de la phase de positionnement/entretien, l'orthophoniste faisait passer le DMI et la responsable de l'association réalisait un entretien exploratoire visant à établir le projet d'apprentissage des participants. Des séances hebdomadaires ont ensuite été réalisées et portaient sur les mathématiques, la lecture, l'écriture et la capacité à apprendre. Chaque mois, un suivi pédagogique des progressions fut mis en place et des réponses adaptées à certaines situations purent ainsi être proposées. Et enfin, une évaluation finale servit à observer les réels effets sur les aptitudes et les attitudes des sujets face à des situations langagières (Brin et Giardina, 1997).

Un second projet de collaboration, le projet Logopédia, créé dans le Pas-de-Calais a pu voir le jour entre des orthophonistes, des formateurs et des psychologues auprès d'adultes d'un GRETA. Ce projet portait tout d'abord sur la formation, la sensibilisation et l'information des acteurs afin que les professions soient décroisées et que leurs connaissances respectives soient réellement partagées. Une évaluation des stagiaires fut réalisée par chacun des trois différents professionnels, puis des séances de formation ont été réalisées grâce à une pédagogie différenciée, associées à un groupe de parole et à une remédiation orthophonique. Cette dernière consistait en une prise en charge d'une heure par semaine dans le cadre de la santé et portait sur le renforcement des stratégies de lecture et l'entraînement des compétences déficitaires telles que la discrimination, la mémoire auditive et visuelle, la morphosyntaxe, la fusion syllabique et phonémique, l'informativité et la pragmatique (Foueix, 2010).

Les effets de cette collaboration sont réellement bénéfiques, et ce, pour tous les protagonistes. Au niveau des formateurs, elle permet l'approfondissement de leurs procédures de travail ainsi qu'une réflexion sur leurs limites lorsqu'ils sont confrontés à un apprenant en grande difficulté face à l'écrit et ce, malgré de multiples moyens pédagogiques tentés antérieurement. Au niveau des apprenants, les orientations vers d'éventuels examens et soins complémentaires peuvent être acceptés plus facilement. Les orthophonistes eux-mêmes

peuvent ainsi apprécier la situation d'illettrisme dans son ensemble et réfléchir à la facilitation d'accès aux soins en orthophonie (Husson-Giardina, 2006).

Cependant, en dépit de quelques actions menées ponctuellement, on ne remarque que très peu de projets effectifs de collaboration entre orthophonistes et formateurs proportionnellement au nombre de personnes en situation d'illettrisme. Afin de tenter d'expliquer ce si faible nombre de personnes illettrées en formation aux compétences clés et qui n'ont pu la terminer en maîtrisant suffisamment le français écrit, nous allons nous intéresser de plus près à celles que l'on pourrait prendre en charge dans le cadre de l'orthophonie. Il se pourrait que des personnes illettrées atteintes de troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit rencontrent des obstacles inhérents à leur situation d'illettrisme qui pourraient expliquer leur si rare présence dans les formations, et donc dans les cabinets d'orthophonie. Nous nous concentrerons ici uniquement sur celles qui seraient susceptibles d'avoir un trouble spécifique d'acquisition du langage écrit.

Nous commencerons donc par décrire ce que sont ces troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit afin de bien comprendre l'importance d'une prise en charge orthophonique au plus tôt pour les personnes qui en sont atteintes - pour limiter les conséquences négatives de ces pathologies par exemple. Puis nous nous intéresserons plus particulièrement aux personnes illettrées qui en souffrent afin d'étudier quels liens existent entre une situation d'illettrisme et un trouble spécifique d'acquisition du langage écrit.

II LES TROUBLES SPÉCIFIQUES D'ACQUISITION DU LANGAGE ÉCRIT ET L'ILLETTRISME

II. 1 LES TROUBLES SPÉCIFIQUES D'ACQUISITION DU LANGAGE ÉCRIT

II. 1. 1 LA DYSLEXIE

II. 1. 1. 1 Définition

Selon le dictionnaire d'orthophonie, la dyslexie est un trouble spécifique persistant de l'apprentissage de la lecture (Brin, Courrier, Lederlé, Masy, 2004). Les ministères de la Santé et de l'Education nationale considèrent actuellement qu'entre 4 et 6% d'enfants en France en seraient atteints, soit un enfant par classe en moyenne.

Les personnes dyslexiques ne sont pas censées l'être en raison d'une déficience intellectuelle, d'un déficit primaire de la vision ou de l'audition, d'une scolarisation irrégulière ou inadaptée, d'une carence éducative ou d'un trouble de la personnalité. En effet, la dyslexie développementale proviendrait uniquement d'un déficit du traitement phonologique dû à un fonctionnement différent du cerveau lors des activités de lecture (Delahaie *et al.*, 1998). La présence d'antécédents familiaux de dyslexie est également un indice dont il faut tenir compte dans la mesure où l'on reconnaît aujourd'hui une dimension héréditaire à ces troubles.

La dyslexie entraîne donc des déficits au niveau de la discrimination auditive et visuelle, de la mémoire auditive et visuelle, de l'organisation spatio-temporelle, de la latéralité, du langage oral, de la coordination motrice ou encore de l'attention. Ce qui différencie la dyslexie en tant que trouble spécifique de langage écrit d'un trouble non spécifique de langage écrit, est l'atteinte significative de l'une et/ou de l'autre des deux procédures de lecture - la voie d'assemblage et la voie d'adressage – ainsi que la persistance des erreurs et leur nombre. L'enfant dyslexique montre par ailleurs de meilleures

performances à l'oral qu'un enfant présentant un retard simple de langage écrit et en général son QI verbal est supérieur d'au moins 20 points à son QI de performances.

Un diagnostic de dyslexie ne peut être posé qu'après 18 mois d'apprentissage de la lecture sans progrès notable et ce, malgré une prise en charge spécialisée. De plus, l'écart entre le niveau de lecture d'une personne dyslexique et celui d'un enfant du même âge doit être d'au moins 2 ans. Or il est tout à fait primordial de dépister au plus tôt ces enfants, afin que les difficultés qu'ils vont probablement être amenés à développer au niveau de l'apprentissage de la lecture retentissent le moins possible sur leurs apprentissages.

II. 1. 1. 2 Bilan diagnostique et conséquences à l'âge adulte

De multiples professionnels peuvent contribuer au bilan et être amenés à prendre en charge un sujet atteint de dyslexie : les enseignants au niveau du repérage ; les psychomotriciens dans l'évaluation voire dans la prise en charge des capacités motrices ; les médecins pour prescrire les examens nécessaires au diagnostic ; les psychologues pour calculer un quotient intellectuel complet (comptant les quatre paramètres que sont le QI verbal, le QI des performances, la mémoire de travail et la vitesse de traitement des informations). Les orthoptistes peuvent évaluer les capacités de mouvement du regard (et les entraîner) ainsi que l'efficacité de la vision ; les psychologues spécialisés en neuropsychologie déterminent l'efficacité des fonctions exécutives du sujet telles que l'attention ou la mémoire par exemple - domaines dont les orthophonistes peuvent aussi s'occuper - et enfin les orthophonistes réalisent des bilans ainsi qu'une rééducation si nécessaire.

Le bilan orthophonique consiste en l'analyse des aptitudes nécessaires pour l'acquisition du langage écrit ainsi qu'en l'évaluation des troubles du langage écrit lorsque l'enfant a déjà été confronté à son apprentissage. L'anamnèse du sujet est indispensable pour parvenir au diagnostic et concerne entre autre les antécédents médicaux, le développement moteur, le développement langagier ainsi que le vécu familial, scolaire ou personnel.

L'objectif sera d'évaluer le niveau de langage oral, de lecture et d'écriture par rapport à une norme pour l'âge du sujet, de déterminer ses compétences, sa motivation, les objectifs à atteindre et de pouvoir mieux le connaître afin de personnaliser sa rééducation en recherchant les causes des difficultés observées chez la personne. Tout cela dans le but d'établir un projet thérapeutique adapté à ses besoins spécifiques.

Puis une rééducation peut être commencée, ayant pour objectif de développer les stratégies qui permettront de compenser ses déficits en s'appuyant sur ses compétences, de développer les compétences déficitaires, notamment celles jouant un rôle majeur dans l'apprentissage du langage écrit et enfin de parvenir à une lecture fonctionnelle, sans coûts cognitif et temporel trop importants et ce, en dépit de ses difficultés. Des adaptations peuvent être aussi envisagées au niveau du temps de passation d'examens ou de classes scolaires spécifiques. Il n'existe cependant pas de généralités quant à l'avenir professionnel des enfants dyslexiques.

Certains enfants dyslexiques ont fui les apprentissages scolaires en raison d'une confrontation systématique à l'échec. La pression scolaire, l'influence familiale, l'incompréhension générale de l'entourage en regard de sa pathologie ou encore une trop grande attente personnelle envers leurs propres capacités peuvent entraîner une attitude et un comportement négatif voire autodestructeur. Dans ces situations, une rééducation spécifique associée à une psychothérapie peut être bénéfique pour la personne atteinte de dyslexie afin qu'elle soit prise en charge dans sa globalité et que ces deux remédiations s'influencent réciproquement et positivement (Midgen, 1990).

D'autres personnes dyslexiques ont réussi à surmonter leurs difficultés et sont devenues médecins, chefs d'entreprise, ou encore de célèbres personnes telles que Mozart, Flaubert, Einstein, Léonard de Vinci, Picasso ou encore Agatha Christie. En effet, les compensations de ce trouble peuvent être telles que la personne adulte dyslexique peut tout à fait réaliser les mêmes choses qu'une personne n'ayant pas de troubles spécifiques du langage. Cependant, elle sera freinée par une plus grande fatigue due à une surcharge cognitive importante pour compenser ses difficultés.

Il n'en reste pas moins qu'un diagnostic avéré, qu'il soit précoce ou non, demeure l'une des meilleures manières de pouvoir avancer sereinement avec ce trouble. En effet, avec un bilan précis, une prise en charge efficace et une sensibilisation systématique au niveau de ce trouble pour les personnes de son entourage, l'enfant voire l'adulte pourra alors se sentir reconnu à juste titre et comprendra les raisons pour lesquelles il devra toujours réaliser des efforts plus importants qu'une autre personne pour arriver aux mêmes résultats.

C'est ainsi qu'il pourra se déculpabiliser et accepter ses limites afin d'agir plus efficacement pour améliorer ses performances. Au niveau psychologique cela peut vraiment être libérateur dans le sens où un diagnostic avéré peut « mettre des mots sur les maux » (Gibbons, 1991). En revanche, une dyslexie sévère non dépistée et non prise en charge peut causer des difficultés psychologiques primaires (principalement des blocages) et ainsi engendrer chez l'adolescent ou l'adulte des troubles psychologiques secondaires aux difficultés de lecture-écriture tel qu'un sentiment d'infériorité ou d'échec, et tout cela pourrait aboutir à une situation d'illettrisme.

Dans de nombreux cas, la dyslexie n'est pas un trouble isolé, elle s'accompagne d'un second trouble spécifique d'acquisition du langage écrit : la dysorthographe, que nous allons expliciter dans le paragraphe suivant.

II. 1. 2 LA DYSORTHOGRAPHIE

II. 1. 2. 1 Définition

La dysorthographe est le terme qui recouvre les troubles d'acquisition et de maîtrise de l'orthographe. Les erreurs commises peuvent être imputées à un manque de maîtrise du système de correspondance phonème/graphème, des règles de l'orthographe d'usage et/ou de l'orthographe grammaticale, de confusions dites auditivo-perceptives ou visuo-perceptives,

d'erreurs de reconnaissance des sons complexes, d'omissions ou d'ajouts de mots et enfin d'erreurs de segmentation ou de conjugaison (Brin *et al.*, 2004).

Les troubles spécifiques d'acquisition de l'orthographe peuvent être mis en évidence par une note se situant à moins de deux écarts-types du niveau escompté à un test standardisé d'orthographe, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale du sujet. Cependant, les notes obtenues à des épreuves d'exactitude, de compréhension de la lecture ainsi que de calcul doivent se situer dans les limites de la normale. Cette définition précise qu'il faut une absence d'antécédents de difficultés significatives en lecture (selon la Classification Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes, CIM 10). Cette perturbation de l'écriture interfère aussi de manière significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante qui requièrent l'élaboration de textes écrits pour que l'on puisse la catégoriser en tant que trouble spécifique de l'orthographe (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, DSM IV, cité par Midolo², 2010).

La dysorthographe semble provenir des mêmes causes que celles de la dyslexie. Si l'on s'intéresse aux similitudes entre la lecture et l'écriture on peut effectivement observer des points communs (INSERM, 2007). La comorbidité des troubles de la production orthographique avec ceux de la lecture (dyslexie) est donc considérée comme allant de soi. D'ailleurs le plus souvent on parle de « dyslexie-dysorthographe », le terme « dyslexie » renvoyant au versant de la lecture et le terme « dysorthographe » au versant de la production orthographique (Foureix, 2010).

² Midolo V. (2010) *La dysorthographe*, Notes personnelles du cours donné à la classe des étudiantes en troisième année à l'École d'Orthophonie de Lorraine, le 21 octobre 2010

II. 1. 2. 2 Diagnostic et conséquences à l'âge adulte

Le diagnostic d'une dysorthographe peut donc être réalisé de la même manière que celui de la dyslexie. On doit en effet prendre en compte les mêmes critères d'exclusion en s'entourant des mêmes professionnels (médecin, neuropsychologue, psychologue, psychomotricien, personnel scolaire) afin de confirmer nos observations au niveau du langage écrit. Le plus pratique étant de réaliser cette série d'examens lors d'une consultation spécialisée et pluridisciplinaire, cependant encore peu de centres de ce type existent en France. S'en suivra alors un parcours sensiblement identique à celui d'une personne atteinte de dyslexie avec des adaptations et des prises en charge similaires bien que portées sur le versant de la production orthographique.

Or tant que la dyslexie-dysorthographe n'est pas reconnue, comprise et prise en charge globalement, l'enfant ou l'adulte pourra être en souffrance et les attitudes de son environnement familial, scolaire ou professionnel être souvent inadaptées par ignorance. A long terme, pour la vie adulte, une dyslexie-dysorthographe incorrectement prise en charge est reconnue comme un facteur important d'inadaptation socioprofessionnelle.

L'évolution des troubles du langage écrit va aussi dépendre de plusieurs facteurs qui peuvent varier selon le type de dyslexie-dysorthographe, l'intensité de ce trouble, la précocité du dépistage, l'existence, la régularité et la fréquence des rééducations (souvent pluridisciplinaires), les soutiens rencontrés venant alimenter la motivation, la réparation des vécus d'échec, la coopération entre famille, école et rééducateurs ainsi que la réhabilitation de l'écrit et de l'école très souvent vécue comme lieu de sanction de l'infériorité.

Etudions à présent le lien entre l'illettrisme et les troubles spécifiques d'acquisition et de maîtrise du langage écrit.

II. 2 LES PERSONNES ILLETTRÉES ATTEINTES DE CE/CES TROUBLES

II. 2. 1 DES CHIFFRES VARIÉS ET UNE CAUSE POSSIBLE DE L'ILLETTRISME

II. 2. 1. 1 Les chiffres

De très rares études ont eu pour but de mesurer le lien entre l'illettrisme et les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit. De plus, les seuls documents traitant de ce sujet portent sur des échantillons assez restreints en terme de quantité de population étudiée.

Jaffré (2004) cité par Robatel (2010) s'est exprimé sur les causes de l'illettrisme lors d'une interview pour le magazine *Bien Lire* en 2004. Il affirme que les causes de l'illettrisme sont multiples et qu'elles peuvent être de nature pathologique pour une faible part d'entre elles. Il précise qu'il y aurait environ 4 à 6 % de personnes dyslexiques-dysorthographiques chez les personnes illettrées. D'autres causes plus complexes et plus difficiles à évaluer viendraient ensuite expliquer l'illettrisme telles que les problèmes familiaux, sociologiques, ou le rejet du système scolaire par exemple.

L'une des rares études françaises ayant porté sur la recherche d'une mesure du lien entre l'illettrisme et la dyslexie fut menée en Indre-et-Loire entre 1996 et 1997 par un groupe de chercheurs du Centre de Langage Ecrit et Oral (CLEO), une structure de recherche et de formation rattachée au département scientifique de l'Institut inter Régional pour la Santé (IRSA). La population d'étude se composait de 124 jeunes de 16 à 25 ans, totalement scolarisés en France, fréquentant des organismes d'insertion et ayant tous une intelligence normale ou subnormale, ainsi qu'une absence de troubles affectant la vue, l'audition ou la production de la parole. Cependant 43 d'entre eux étaient en grande difficulté de lecture et parmi ces derniers, 21 sujets présentaient les caractéristiques d'une dyslexie développementale. Ces chiffres signifieraient donc qu'environ un jeune adulte illettré sur deux présenterait les caractéristiques d'une dyslexie développementale. Cette dernière serait un facteur d'illettrisme selon Delahaie *et al.* (1998). Les chercheurs ont précisé qu'ils ne sauraient conclure sans souligner le rôle aggravant de la dyslexie en termes de difficultés

d'insertion sociale et professionnelle. Dans cette perspective, ils soumettaient l'idée de la création et de l'évaluation d'une structure expérimentale de remédiation adaptée aux difficultés de lecture des adolescents et des jeunes adultes illettrés dyslexiques, ce qui formerait un projet logiquement inscrit dans le prolongement de cette étude (Delahaie *et al.*, 2002).

Une autre mesure de ce lien a pu être réalisée lors du projet de collaboration entre une orthophoniste et une formatrice en savoirs de base, lancé en 1994 dans un atelier de formation de base en Haute-Marne (Brin et Giardina, 1997). Sur les cinquante personnes rencontrées au cours de cette expérience, il s'est avéré que pratiquement la moitié de ces adultes présentaient des difficultés spécifiques du langage écrit et/ou oral pour lesquelles un bilan et une prise en charge orthophonique semblaient indispensables et pour qui il a été difficile voire impossible d'effectuer cette démarche.

Et enfin, dans la littérature anglophone des Etats-Unis, selon les chiffres du gouvernement, 25 millions de personnes seraient en situation d'illettrisme, ce qui équivaut à une personne sur dix. La cause principale de leur illettrisme serait la dyslexie, car elle toucherait plus de 85% d'entre elles. Par ailleurs, il semblerait que seulement 5% seulement des personnes dyslexiques soient diagnostiquées en tant que telles et recevraient une aide appropriée (Goldish, 2001).

De 4 à 85% en passant par 50%, voici donc la grande variété de chiffres que nous pouvons trouver dans la littérature actuelle afin d'entrevoir dans quelle mesure les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit seraient l'une des causes de l'illettrisme. Cela nous montre donc que rien n'est encore joué définitivement au niveau de la connaissance de ce phénomène. Or si ces chiffres tentent de nous informer de l'ampleur de ce fait, il n'en reste pas moins qu'une meilleure compréhension de l'illettrisme résulterait plus de l'étude de données qualitatives sur la vie des personnes en situation d'illettrisme que de l'exploitation de données chiffrées. Les statistiques n'ont en effet jamais remplacé les analyses de parcours (Rivière, 2001). De plus, les chiffres permettant de mettre en valeur tel ou tel lien ne sont pas toujours aisés à extraire d'une étude selon les différentes situations de vie que l'on peut trouver dans une population.

Nous allons donc nous tourner vers ce lien qui existe entre l'illettrisme et les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit en évitant cette fois d'entrer dans des considérations quantitatives.

II. 2. 1. 2 Une cause possible de l'illettrisme

Chez l'adulte illettré en particulier, il peut parfois être difficile de déceler si les difficultés observées sont une cause ou une conséquence de son insuffisante maîtrise du langage écrit. La situation est bien souvent complexe et les différents facteurs en jeu imbriqués entre eux. Au-delà des erreurs en lecture et en orthographe, il faudra alors chercher différents signes dans l'histoire de la personne qui pourront nous permettre d'évoquer d'éventuels troubles spécifiques de type dyslexie-dysorthographe (Fourex, 2010).

Nous savons actuellement que quel que soit l'environnement social, culturel, éducatif ou pédagogique, si la personne est née dyslexique, elle le restera. Elle ne peut « devenir dyslexique » du simple fait d'une méthode de lecture non adaptée ou d'un milieu socio-culturel défavorisé par exemple. En effet, ces différents facteurs s'ils sont défavorables aux apprentissages, peuvent représenter un facteur aggravant mais en aucun cas être la cause d'une dyslexie. Le dysfonctionnement cognitif à l'origine des dyslexies sera présent tout au long de la scolarité de l'enfant et durera encore au cours de sa vie adulte.

Or en l'absence d'une prise en charge de l'enfant dyslexique, à plus forte raison si sa dyslexie se révèle être de forme sévère, il pourra alors évoluer vers une situation d'illettrisme (Delahaie *et al.*, 1998). En effet, les adultes dyslexiques continuent à présenter à la fois des anomalies de discrimination auditive ainsi qu'un déficit considérable dans leurs habiletés méta-phonologiques, ce qui peut être vraiment pénalisant lorsqu'aucune aide n'est mise en place. D'ailleurs, selon Habib (1996) les formes les plus graves de dyslexie chez les personnes n'ayant pu, pour une raison ou pour une autre, bénéficier d'une rééducation

adéquate, vont « grossir les rangs des illettrés ». L'éradication de l'illettrisme bénéficierait donc sans doute d'une meilleure connaissance de la dyslexie.

Selon cette approche, nous pouvons donc présumer que les pathologies qui font le lit de l'illettrisme sont la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie, la dysphasie ainsi que les retards de langage et de parole (FNO, 2010). En effet, si ces troubles s'avèrent être présents sous une forme sévère et qu'ils n'aient pas été diagnostiqués voire pris en charge efficacement, ils sont susceptibles de rester tels quels et d'entraîner chez les sujets qui les portent un écart de plus en plus important avec les personnes n'ayant pas ces pathologies. Selon Crunelle (2000), dans la boîte noire de l'illettrisme se retrouveront essentiellement les enfants dont les difficultés portent sur les apprentissages des mécanismes de la langue écrite dans ses spécificités, comme les enfants dyslexiques par exemple.

Un autre exemple du lien de causalité entre la dyslexie et l'illettrisme provenant de la littérature anglophone est tiré d'un article de l'Association Britannique de Dyslexie, la *British Dyslexia Association*. Selon l'auteur, une personne adulte atteinte de dyslexie ayant d'importants retards et difficultés dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture pourrait devenir illettrée.

Une manière opposée de voir les choses peut être de considérer que si une personne adulte est dyslexique-dysorthographique de forme plutôt sévère, alors on ne pourra dire qu'elle est en situation d'illettrisme. Dans cette perspective, si la première occurrence résulte d'une cause développementale, la seconde provient davantage d'une cause psycho-sociale et/ou socio-culturelle avec une insécurité langagière. Dans le premier cas, la solution à apporter à cette personne serait donc de l'ordre d'une remédiation orthophonique alors que dans le second cas, c'est une formation aux compétences de base qu'il faudra qu'elle suive afin d'apprendre et de maîtriser, entre autre, le langage écrit. C'est en cela qu'il pourrait ne pas exister de lien entre l'illettrisme et la dyslexie-dysorthographie (Adami³, 2012).

³ Adami H., communication personnelle du 16 février 2012

Un second auteur de la littérature anglophone semble considérer qu'illettrisme et dyslexie sont deux phénomènes bien distincts. Il précise que si les statistiques sur l'illettrisme n'incluent pas les personnes ayant des troubles d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture, c'est pour la simple raison que l'illettrisme et la dyslexie-dysorthographe sont bien deux problèmes à part qui requièrent chacun leur propres programmes et solutions. Il ajoute que l'illettrisme présente un unique problème chez les personnes qui en sont victimes, à savoir la honte de leurs propres difficultés et les tentatives qu'ils mènent pour les cacher aux yeux des gens (Rankin, n.d.). Cependant pour nous ces deux situations peuvent être concomitantes. En effet, une personne atteinte d'une sévère dyslexie-dysorthographe n'ayant pas été diagnostiquée comme telle et prise en charge efficacement pourrait alors rencontrer de tels obstacles pour lire et écrire qu'elle ne pourra alors comprendre ou produire de petites phrases écrites. Elle entrera ainsi dans la définition des personnes en situation d'illettrisme. Mais pour autant, on ne pourra dire que la solution pour l'aider dans cette situation sera unique. Elle pourra à la fois être une prise en charge orthophonique et à la fois une formation aux compétences de base.

Une personne atteinte de dyslexie non diagnostiquée avant l'âge adulte en a témoigné. En décrivant son parcours, elle précisa qu'à l'âge adulte, la dyslexie avait entraîné chez elle la difficulté d'affronter les responsabilités d'adultes en tant que personne illettrée. Cela signifiait de vivre avec une peur terrible d'être démasquée (Gibbons *et al.*, 1991). De plus, malgré l'aide de multiples professeurs de formation aux compétences de base, cela ne lui suffisait pas pour se sortir de cette situation. Un diagnostic de dyslexie lui fut proposé et provoqua chez elle une libération car savoir que ses erreurs provenaient d'une chose contre laquelle elle ne pouvait rien faire sans une aide adaptée et conjointe la soulagea énormément (Gibbons *et al.*, 1991).

L'apprentissage du langage est reconnu comme préalable indispensable à presque tous les autres apprentissages (Girod, 1997). Ce qui signifie que si une personne atteinte de dyslexie-dysorthographe n'est pas prise en charge à temps, elle devra réapprendre les clés du code écrit avant d'apprendre quoi que ce soit d'autre. Les remédiations synchroniques de l'orthophonie et d'une formation aux compétences de base seront alors essentielles. Beller

citée par FNO (2006) précise que ces deux démarches peuvent se chevaucher afin d'obtenir une automatisation des habiletés cognitives et linguistiques chez ces personnes.

Nous ne soutenons cependant pas pour autant qu'une personne atteinte de dyslexie-dysorthographe sera forcément en situation d'illettrisme une fois l'âge adulte atteint. Et inversement, qu'une personne illettrée ne l'est pas forcément pour cause de dyslexie-dysorthographe non décelée. D'ailleurs, un autre point de vue plutôt global nous semble plutôt bien récapituler notre avis. Effectivement, selon Foureix (2010, p14) :

« Il n'existe pas de lien inéluctable entre troubles spécifiques des apprentissages et illettrisme. En effet, tout dyslexique n'est pas un futur illettré et inversement, tout illettré n'est pas dyslexique. De plus, l'illettrisme résulte systématiquement de facteurs extrinsèques à la personne cependant, les troubles spécifiques des apprentissages conjugués à d'autres facteurs défavorables, peuvent constituer un agent menant à des situations d'illettrisme ».

Si des personnes en situation d'illettrisme présentent des troubles de type dyslexiques-dysorthographiques, voire une autre pathologie de langage oral ou écrit, alors elles seront susceptibles d'être prises en charge en orthophonie. Cependant, existerait-il des spécificités inhérentes à une situation d'illettrisme pour que leur accès aux soins en orthophonie en soit perturbé ? C'est ce que nous allons tenter d'étudier à présent.

II. 2. 2 Impacts d'une situation d'illettrisme sur l'accès aux soins en orthophonie

II. 2. 2. 1 Obstacles liés à la pratique orthophonique

L'accès aux soins en orthophonie n'est pas chose aussi simple et courante que de se rendre à un rendez-vous chez un médecin généraliste, quel qu'en soit le motif ou la demande. En effet, en tant qu'auxiliaires médicaux, nous ne sommes pas habilités à prendre en charge des patients sans prescription médicale préalable. Cela inclut donc une démarche supplémentaire pour accéder à une prise en charge orthophonique. Or pour des personnes qui se trouvent souvent dépendantes de leurs proches pour accéder à de multiples services, cela ne

leur rend pas la tâche facile, d'autant plus si elles doivent expliquer les raisons de la demande de consultation d'un orthophoniste auprès du médecin qui ne sait peut-être pas toujours qu'elles se trouvent en situation d'illettrisme.

Par ailleurs le métier d'orthophoniste, devenu officiel en 1964, n'est pas aussi ancien et connu que celui des médecins par exemple. Nous sommes souvent considérés exclusivement comme des professionnels de la petite enfance. Peut-être est-ce dû au très fort taux de femmes orthophonistes dans la profession - environ 96%. Nos domaines de compétences ainsi que la variété de la population que nous pouvons accueillir ne sont peut être pas assez connus et sont donc réduits aux cas les plus courants que nous pourrions rencontrer dans une pratique libérale, c'est à dire la prise en charge d'enfants ayant des troubles du langage oral ou écrit ou des troubles de l'articulation (Bo, n.d.). Cependant notre profession ne s'arrête pas qu'à cela, elle est riche de nombreuses manières de pratiquer et de nombreuses variétés de pathologies ou d'horizons de patients et c'est ce qui en fait un métier passionnant.

Au niveau de notre collaboration avec des organismes de formation aux compétences de base, un autre obstacle assez courant se dresse devant nous : l'absence de financements pour des postes d'orthophonistes à temps partiel ou complet. En effet, le manque d'orthophonistes dans ces centres de formation est couramment soulevé par les formateurs qui sont en demande de conseils (en particulier sur le repérage de troubles spécifiques du langage), de matériel adapté à des adultes et de méthodes spécifiques pour les aider à avancer plus facilement dans leur travail (Kalachnikoff et Suaud, 2008). Les participants eux aussi gagneraient à rencontrer des orthophonistes afin de pouvoir recevoir une aide spécifique à leurs besoins sur le plan du langage (Pledran, 1999).

Et enfin, les champs de compétences des uns et des autres professionnels gravitant autour des personnes en situation d'illettrisme ne sont pas toujours bien connus des uns et des autres (Pledran, 1999). Cette méconnaissance engendre la crainte de perdre des domaines de compétences si le travail était mis en commun, alors que cela n'aurait pas lieu d'être si chacun

apprenait à se connaître et à envisager les multiples richesses qu'il gagnerait à travailler en commun pour le bien des personnes illettrées.

II. 2. 2. 2 Obstacles liés à la personne illettrée elle-même

Intéressons-nous à présent aux personnes en situation d'illettrisme elles-mêmes. En effet, si elles ne sont que très peu nombreuses à pouvoir accéder aux soins en orthophonie, cela pourrait peut-être s'expliquer par une étude diachronique de leur situation.

II. 2. 2. 2. 1 Des personnes adultes

Ces personnes, d'après la définition de l'illettrisme de l'ANLCI, sont âgées au minimum de 16 ans. Or à cet âge, les adolescents commencent à faire primer leurs choix personnels sur ceux que leur entourage voudrait pour eux au niveau professionnel, personnel ou autre. En effet, ils ne se sentent plus forcés de suivre les conseils de leurs parents ou enseignants et même s'ils rencontrent des difficultés, peuvent être entièrement maîtres de leurs choix dès 18 ans. Or pour qu'un adulte prenne une décision d'action, si l'on suit les principes de l'andragogie – science de l'éducation des adultes – il faut que cela se fasse sur une base volontaire et non obligatoire (Pouliot, 1997, cité par Kalachnikoff et Suaud, 2008).

Les adultes doivent pouvoir se rendre compte de l'utilité de ce qu'ils auront à apprendre et cela, en regard avec leur quotidien. En effet, s'ils perçoivent clairement les objectifs et les acceptent, alors ils pourront s'engager dans la formation, ou ici, la rééducation (Coureau, 1993, cité par Kalachnikoff et Suaud, 2008). Cette première raison expliquerait donc pourquoi les enfants sont une population si représentée en orthophonie en regard des adultes qui ne se sentent plus obligés de suivre ce qu'on leur propose lorsque la décision ne vient pas d'eux seuls et n'est pas motivée par des liens les intéressant directement.

II. 2. 2. 2. 2 Un repérage plutôt difficile de leurs difficultés

Par ailleurs, comme nous avons pu le voir dans la définition de l'illettrisme, ces personnes essaient souvent de tout faire pour que leurs difficultés à l'écrit passent inaperçues. En effet, elles peuvent parfois ressentir une telle gêne vis-à-vis de cette insuffisante maîtrise du langage écrit que leur illettrisme pourra alors, avec force contournements, devenir complètement invisible. Cette raison suffirait à elle seule pour expliquer le nombre si faible de personnes en situation d'illettrisme dans les cabinets d'orthophonie. En effet, le repérage d'un phénomène que l'on essaye de cacher depuis des années aux yeux de tous est une chose plutôt ardue. Selon un auteur anglophone, cette honte de leurs difficultés est même l'unique problème dont souffriraient les victimes de l'illettrisme (Rankin, n. d.). Ainsi elles déploient de nombreuses techniques pour cacher leur illettrisme, ce qui les empêche alors de chercher des solutions adaptées à leur difficulté. D'ailleurs, l'identification des publics serait l'une des principales difficultés de la lutte contre l'illettrisme, ainsi qu'un enjeu crucial (Rivière, 2001, cité par Robatel, 2010).

II. 2. 2. 2. 3 Une mémoire de l'échec handicapante

L'engagement dans une relation thérapeutique est un choix qui signifie de se rendre régulièrement aux séances en s'impliquant dans la rééducation et ce, sur une période à long terme. Or s'engager avec un thérapeute pour avancer ensemble au niveau d'une difficulté dont on a le plus souvent honte n'est pas une chose facile, surtout pour une personne adulte. Nous pouvons d'ailleurs voir que lors de l'expérience menée en 1994 dans une association de formation aux compétences de base, ce type de public était souvent peu enclin à suivre des engagements de longue durée - soit sur quelques mois. Ces personnes exprimaient aussi de grandes difficultés à élaborer un projet de vie à court terme et à parvenir spontanément à s'impliquer dans un processus d'évolution et de changement personnel (Brin et Giardina, 1997).

En effet, nous devons avoir en tête que la personne adulte illettrée que l'on a en face de soi, malgré ses difficultés, possède de multiples compétences et connaissances car elle a vécu auparavant en ayant engrangé des expériences variées qui ne font plus d'elle une page aussi vierge que pourraient l'être les enfants. Cependant ces expériences, en particulier au

niveau des apprentissages scolaires, n'ont pas toujours été faciles et restent, pour la plupart, des souvenirs de difficulté et de souffrance. Or il est admis que toute difficulté d'apprentissage laissera des traces dans la vie psychique des sujets (Géninet, 2012). Ces difficultés rencontrées pour la plupart dès les premières classes scolaires ont ainsi pu entraîner une forte crainte de nouveaux échecs et la mise en place de barrières psychologiques de défense pouvant entraîner un évitement systématique de toute nouvelle situation à risque d'échec (Leclercq, 2006). Or, l'orthophonie peut très bien être vue comme une situation où le travail sur l'écrit risquerait de les mettre en échec et l'on comprend alors pourquoi les personnes illettrées peuvent préférer éviter cette situation.

Ces personnes peuvent plus facilement tomber dans une sorte de fatalisme qui les empêche d'appréhender les choses à long terme d'une manière positive. Ce sentiment peut s'étendre jusqu'à la façon dont ils se voient eux-mêmes, ce que nous pouvons d'ailleurs retrouver dans le témoignage d'adultes illettrés et dyslexiques parlant au sujet de leur scolarisation. Ces personnes furent affublées d'étiquettes destructrices telles que : « des personnes immatures », « sans aucune motivation », « lentes » ou encore « débiles ». Ainsi, elles s'étaient mises à interpréter ces qualificatifs comme signifiant qu'elles devaient l'être et que cela ne pourrait jamais changer (Gibbons *et al.*, 1991).

De plus, il existe une sorte de « mémoire de l'échec » handicapant fortement les personnes qui en ont souffert dans leur démarche pour entreprendre de futurs essais (Besse, 2003). Ces personnes doivent donc pouvoir reprendre confiance en leurs capacités et leurs expériences accumulées au fil des ans pour pouvoir s'engager pleinement et sereinement dans un accompagnement de quelque nature qu'il soit (thérapeutique, pédagogique ou autre).

II. 2. 2. 2. 4 Une motivation plutôt freinée pour certains

Par ailleurs, selon la théorie de Bandura (2003) cité par Leclercq (2006), un engagement dans une formation - ou une rééducation - est toujours subordonné aux processus de dynamique motivationnelle. Or cette motivation peut venir de multiples choses : d'un choix par défaut « pour ne pas rien faire » ; de facteurs extrinsèques « pour me débrouiller seul » ; de facteurs relationnels « pour communiquer plus facilement avec les autres » ou

encore personnels « pour être plus autonome » (Besse, 2003). Cependant, chez les personnes illettrées, cette motivation à s'engager dans une formation ou dans une rééducation est souvent amoindrie, cela pouvant être une cause ou une conséquence, entre autre, de leurs difficultés à l'écrit (Girod, 1997).

Le témoignage d'une femme en situation d'illettrisme l'illustre bien. En réponse à la question : « Pourquoi faites-vous cette formation ? » elle répondit : « Pour essayer de continuer à essayer d'apprendre » (Besse, 2003). Ce qui dénote bien d'un grand manque d'assurance envers la formation – ou envers ses compétences – et d'une volonté présente mais plutôt affaiblie pour apprendre. Ces personnes peuvent avoir aussi une trop grande attente envers ce que représente pour eux la lecture. Elles peuvent ainsi penser que l'on se doit de lire l'ensemble d'un texte d'une parfaite manière, sans hésitation, incompréhension ou autres erreurs. L'exemple d'un sujet adulte illettré suivi en rééducation ainsi qu'en psychothérapie nous le confirme. A mesure que ses progrès en lecture avançaient, au lieu d'en tirer de la satisfaction, il ressentait une frustration de plus en plus forte, car pour lui, le symbole d'une lecture réussie était d'être capable de lire la totalité des mots d'une page sans aucune erreur (Midgen, 1990).

Une trop grande attente envers leurs capacités à réaliser une tâche, ajoutée à une motivation amoindrie par les événements qu'ils ont pu vivre, peuvent donc freiner ces personnes dans leur volonté d'apprendre ou de ré-apprendre à lire et écrire, que ce soit dans les formations ou en orthophonie si besoin est. D'ailleurs, selon Rivière (2001) cité par Robatel (2010) il existe un malentendu dans la représentation même de ce qu'est « savoir lire » et ce serait ce malentendu qui bloquerait tout retour à la formation.

Une autre façon d'éclairer ces propos est de les intégrer à un cercle vertueux que l'on peut appréhender de cette manière : si ces personnes trouvent un certain plaisir dans les tâches qu'on leur demande de réaliser alors elles en tireront de la motivation. Cette motivation favorisera leurs apprentissages qui enrichiront alors leurs compétences. Ces dernières leur feront reprendre confiance en eux petit à petit et leur estime d'eux-mêmes n'en sera que plus

forte. Cela entraînera alors une intégration sociale plus facile qui engendrera elle aussi du plaisir (Kalachnikoff et Suaud, 2008).

II. 2. 2. 2. 5 De multiples difficultés

Au delà de la motivation, de l'engagement ou de la crainte d'un nouvel échec, ces personnes ne sont pas toujours en situation de pouvoir honorer des rendez-vous réguliers à horaires fixes et ce, pour une raison différente de celles énoncées jusque là. En effet, selon Besse (1997) les difficultés à l'écrit ne sont jamais seules, elles peuvent être accompagnées d'un rapport difficile au langage oral, d'un handicap mental, de troubles du repérage spatio-temporel, d'une marginalisation sociale ou de troubles psychiques par exemple. Toutes ces déficiences peuvent handicaper fortement les personnes illettrées, freiner leur autonomie et leur rendre l'accès à des prises en charge orthophoniques encore moins certain. Cette démarche supplémentaire n'est donc pas forcément évidente pour bon nombre d'entre eux et elle se devra alors d'être motivée par une raison vraiment importante afin qu'ils puissent avoir l'assurance que cela leur servira.

II. 2. 2. 2. 6 Une sensibilité aux jugements intensifiée

Certaines de ces personnes en situation d'illettrisme sont plus sensibles aux jugements sur leurs compétences et peuvent alors se trouver dans une situation critique à la suite de laquelle elles peuvent soit s'écarter de l'usage de l'écrit, soit consolider leurs acquis (Besse, 2003). Le fait de leur proposer d'aller en orthophonie peut donc déclencher chez eux la sensation d'avoir été jugé négativement au niveau de leurs compétences écrites. Cela peut alors entraîner un refus de leur part si l'orthophonie n'est pas présentée de manière à pouvoir valoriser leurs compétences déjà acquises et les aider à compenser leurs difficultés.

Par ailleurs, pour les personnes dont le passé scolaire fut houleux, et encore plus si elles étaient atteintes de dyslexie-dysorthographe, il faut veiller à ne pas leur rappeler cette période en évitant de leur proposer des activités pouvant leur rappeler l'école. En effet, les pratiques de lecture sont directement corrélées au capital scolaire dans la mesure où c'est à

l'école que la lecture s'enseigne (Lahire, 1993). Etant donné qu'une prise en charge orthophonique visera à travailler, entre autre, le langage écrit, il faudra alors veiller à mettre l'accent sur une progression et non un niveau de connaissances qui ferait référence à un niveau scolaire et qui serait alors plutôt mal vécu (Morcrette, 1993).

Cette forte impression de jugement péjoratif au niveau de leurs compétences en communication écrite peut alors entraîner chez eux d'importants blocages. Il faudra ainsi s'intéresser à leurs rapports au langage, au monde, à soi, ainsi qu'aux autres. Ces rapports peuvent découler « d'ancrages cognitivo-culturels » ou de « dispositions sociocognitives ». Ce type de structuration sociocognitive vient de l'environnement familial et social de la personne et entraîne, en particulier chez les personnes en situation d'illettrisme venant de milieux sociaux défavorisés, un type de rapport à l'écrit peu propice à une utilisation adéquate des écrits et à de nouvelles acquisitions. Ces personnes peuvent par exemple se focaliser sur certaines dimensions du travail d'écriture tout en occultant les autres, ainsi les opérations de description peuvent alors obnubiler les personnes au détriment des opérations de production sémantique ou de cohérence textuelle. D'autre part, ces personnes n'envisagent pas souvent le langage écrit comme une source d'apprentissage ou d'information. Or pour prendre conscience de la fonction de l'écrit, il faut qu'elles se considèrent comme des auteurs ou des destinataires d'informations. Tout cela peut alors rendre ces personnes peu perméables à un enseignement de type scolaire (Leclercq, 1999) voire à une intervention de type orthophonique concernant l'écrit.

Se maintenir dans une situation d'exclusion ou de précarité à l'égard de la langue écrite constitue pour certains une manière de garder, voire de sauvegarder intimement un statut, une identité, une façon d'exister et de s'affirmer dans l'opposition même à une norme aussi centrale et constitutive de notre société (Leclercq, 1999). De plus, derrière les formes d'engagement, derrière la diversité des processus motivationnels et les résistances à la formation, se profilent des façons différentes de vivre les rencontres avec les personnes extérieures, de se percevoir comme en difficulté face au lire et à l'écrire, voire d'envisager le passé et le futur (Leclercq, 2006).

Même si ces adultes ont appris des éléments relatifs à l'écrit, ils ne se les sont pas encore appropriés. Il faudra donc bien insister sur le rôle d'accompagnement que nous aurons dans leur appropriation de l'écrit, et ce car :

« Changer de rapport à l'écrit peut s'apparenter à changer de pays avec la perspective, la nostalgie ou l'angoisse de rompre avec les habitudes installées, les certitudes et les assurances, avec certains bénéfices secondaires, sans encore pouvoir imaginer ce que seront ces nouveaux bénéfices [...]. C'est pourquoi apprendre à lire et à écrire n'est pas seulement une question d'apprentissage technique, cela suppose de se représenter les transformations possibles, dans un climat de sécurité interne et d'estimation de « reconnaissance » de divers ordres - personnel, social, voire professionnel - et cela suppose un climat bienveillant du côté de l'accompagnateur formateur » (Besse, 2003).

II. 2. 2. 2. 7 Hypothèse de travail

Suite à ces multiples observations sur les obstacles que peut engendrer une situation d'illettrisme dans l'accès aux soins en orthophonie, nous avons décidé de poser notre propre hypothèse :

Les personnes en situation d'illettrisme sont freinées dans l'accès aux soins orthophoniques - si elles avaient à y accéder - de par les représentations qu'elles ont au sujet de l'orthophonie et des pathologies du langage écrit.

En effet, jusqu'ici, nous n'avions pas encore parlé de ce facteur intrinsèque présent chez n'importe quelle personne que sont les représentations mentales. Ces dernières peuvent être définies comme des idées que l'on se fait du monde et de soi, modifiées par tout ce qui arrive et par notre expérience. On leur ajoute du sens et cela change alors notre façon d'aborder la réalité. On peut aussi les définir comme des entités de nature cognitive qui reflètent, dans le système mental d'un sujet, une fraction de l'univers extérieur. Elles s'élaborent à partir de matériaux très divers tels que : formules sémantiques, réminiscences personnelles, clichés, stéréotypes, idées reçues, images mentales ou encore connotations.

Ces représentations peuvent porter sur n'importe quel objet concret ou abstrait, cependant nous choisirons ici de nous centrer essentiellement sur l'orthophonie et les troubles du langage écrit. Les représentations sociales prennent racine dans l'inscription socio-culturelle du sujet qui les élabore ainsi que dans son histoire événementielle personnelle ou transgénérationnelle. Elles sont ainsi créées à partir des conditions sociales et individuelles (Mannoni, 2010).

Nous choisirons de parler ici de représentations sociales même si l'ensemble des personnes en situation d'illettrisme ne forme pas un groupe au sens sociologique du terme. En effet, elles partagent malgré tout un certain profil biographique - succession identique de ruptures familiales, sociales, professionnelles - avec des difficultés dans leurs conditions de vie - pauvreté, insécurité linguistique ou affective (Espérandieu et Vogler, 2000). C'est en cela que nous pensons que les personnes en situation d'illettrisme auraient tout de même des représentations communes que l'on choisira de classer dans la catégorie des représentations sociales.

Nous présumons cependant que leurs représentations seront tout de même nuancées de variations inter-individuelles étant donné que les représentations sont toujours des représentations de quelque chose (l'objet) pour quelqu'un (le sujet). On pourra donc parler de variations inter-individuelles parmi les représentations sociales. C'est en cela qu'elles restent alors foncièrement subjectives même si elles possèdent une dimension culturelle et collective. En effet, les représentations sont dépendantes des caractéristiques individuelles de celui qui les élabore et parfois même ne sont pas conscientisées par le sujet (Gallina, 2006).

Les représentations permettent d'ajuster les conduites de l'individu (au niveau de son comportement et de sa communication) car elles sont des régulateurs de vie sociale voire des régulateurs de vie tout court (Denis, cité par Gallina, 2006). Elles permettent donc au sujet de pouvoir gérer la réalité, de prendre des décisions d'action et de savoir comment il va se comporter vis-à-vis de l'objet de la représentation. Cependant, lorsqu'elles ne sont forgées que sur des préjugés et des stéréotypes, elles peuvent alors être des dangers pour le sujet en déterminant des conduites qui pour l'essentiel, seront inspirées par l'irrationalité, comme par

exemple le rejet d'un objet de quelque nature qu'il soit (Mannoni, 2010). Or nous avons vu précédemment que l'orthophonie était une discipline qui souffre encore de nombreux préjugés chez un public tout-venant. Se pourrait-il que l'orthophonie en souffre aussi chez des personnes illettrées de par leur situation spécifique justement ?

De plus, selon une seconde définition de la représentation provenant du dictionnaire de didactique du français (Cuq *dir.*, 2003), il est précisé à quel point la prise en compte des représentations peut être importante dans des situations d'enseignement-apprentissage. Car les représentations pèsent lourdement sur la mise en œuvre de ces situations d'enseignement-apprentissage et sur leur déroulement même.

Cette définition montre donc qu'il est possible que les représentations soient à l'origine de freins dans bien des situations d'enseignement ou d'apprentissage, que nous pouvons assimiler à une situation de remédiation orthophonique. En effet, au sein d'une intervention orthophonique, des savoir-faire et des connaissances vont circuler entre l'orthophoniste et la personne illettrée, or cela peut être vécu comme une situation où l'orthophoniste aurait une place de juge de leurs compétences.

Notre interrogation est donc :

Quel est l'impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies du langage écrit chez les personnes en situation d'illettrisme sur leur accès aux soins en orthophonie (s'ils devaient en requérir) ?

PARTIE PRATIQUE

III MÉTHODOLOGIE

Tout au long de notre première partie, nous avons pu voir l'importance d'une intervention orthophonique chez une personne en situation d'illettrisme dont le travail en formation n'avance plus malgré de multiples solutions tentées et dont des suspicions de troubles relevant de l'orthophonie seraient présents. Cependant, nous allons voir que les personnes illettrées sont très rarement présentes dans les cabinets d'orthophonie. Nous avons donc posé l'hypothèse que ces personnes ont des représentations envers l'orthophonie et les troubles du langage écrit qui seraient négatives au point de les freiner dans l'accès aux soins orthophoniques. Nous allons donc tenter de vérifier cette hypothèse par une expérimentation pratique.

III. 1 HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS

III. 1. 1 HYPOTHÈSES

Lors de la phase exploratoire que nous avons réalisée en 2011 au niveau du bassin de Nancy, nous avons pu noter un très faible nombre voire une quasi absence de personnes en situation d'illettrisme étant prises en charge dans les cabinets d'orthophonie.

En effet, la présidente du syndicat des orthophonistes de Meurthe-et-Moselle nous a confirmé que ce type de public était très rarement suivi en prise en charge orthophonique et que cela pouvait être dû au fait que ces personnes soient souvent dans des situations sociales difficiles. Nous nous sommes renseignée auprès de cinq autres orthophonistes de la ville de Nancy en leur demandant si elles avaient déjà eu à prendre en charge ce type de public. Deux d'entre elles ont répondu qu'elles avaient suivi une seule et unique personne en situation d'illettrisme sur la totalité de la durée de leur exercice professionnel.

La première nous a signalé qu'elle suivait actuellement une personne en situation d'illettrisme qui a des troubles de type dyslexiques et qui a été orientée en orthophonie par les bénévoles d'une association qui l'aidaient à apprendre à lire depuis quelque temps, sans pourtant obtenir de résultats probants. La seconde orthophoniste nous a précisé que cela lui était arrivé seulement une fois, et ce sur une courte période seulement, car cette personne n'avait pu s'engager psychologiquement dans une relation thérapeutique.

Cependant, il semblerait que les personnes illettrées soient aussi rares au niveau des actions de lutte contre l'illettrisme par exemple, telles que les formations aux compétences de base. En effet, comme le montre une étude réalisée en 2000 par le Centre Ressources Illettrisme de la région Centre, les actions de lutte contre l'illettrisme ne touchent qu'une faible partie du public susceptible d'être concerné, soit pour cette région 340 personnes sur 5000 environ (Guérin-Pace, 2009).

Nous avons d'ailleurs pu le vérifier en contactant de multiples lieux de formation aux compétences de base (publics ou privés) lors de notre phase exploratoire. Ces organismes étaient : le Groupement d'Etablissements publics d'enseignement (GRETA) de Lorraine, le Centre Social La Clairière de Nancy, le Centre Social CAF Jolibois de Nancy, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) de Nancy, ainsi que l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) de Laxou. De manière presque systématique, les responsables pédagogiques ou les formateurs de ces organismes nous répondaient qu'ils n'avaient pas de public en réelle situation d'illettrisme dans leurs formations alors que leur but est d'en accueillir majoritairement. Le plus souvent, il nous précisaient que les personnes les plus représentées dans ces formations étaient le public de type Français Langue Etrangère.

Or ce public est sensiblement différent des personnes en situation d'illettrisme comme nous avons pu le voir à travers les définitions. En effet, les personnes illettrées ont une insuffisante maîtrise de leur langue maternelle à l'écrit et cette situation est vraiment distincte de l'insuffisante maîtrise d'une seconde langue. Nous avons pu voir que l'illettrisme était un phénomène plutôt invisible car les personnes qui sont dans cette situation essaient de le

cachez aux yeux des autres, comme par exemple aux yeux de celles qui seraient susceptibles de les orienter vers des formations aux compétences de base. C'est ainsi que notre phase exploratoire nous a orientée vers une étude des représentations des personnes en situation d'illettrisme au niveau des prises en charge thérapeutiques (voire pédagogiques). Nous cherchons ainsi à mieux comprendre leurs éventuels blocages envers ces prises en charge.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, les représentations mentales que peuvent développer les personnes à propos de certains objets peuvent engager chez elles une attitude de rejet envers ces objets si ils sont représentés de manière négative (Mannoni, 2010). Or l'orthophonie ou les troubles spécifiques du langage écrit (TSLE) peuvent être autant d'objets envers lesquels des personnes peuvent élaborer des représentations. Si nous prenons le cas de personnes en situation d'illettrisme, nous posons l'hypothèse que nous pourrions mettre en évidence des représentations plutôt négatives envers l'orthophonie et les TSLE. Comme les représentations sont des régulateurs de vie, de conduites ou d'actions, nous pouvons alors présumer que dans le cas où elles auraient un caractère plutôt négatif, elles pourraient être un frein à l'accès aux soins orthophoniques. Cependant, leurs représentations ne pourront en aucun cas être vues comme fausses ou dénuées de rapport avec la réalité. En effet, une représentation ne peut jamais être entièrement vraie car elle comporte toujours une part majoritaire de subjectivité ne la rendant pas fausse pour autant. Elle sera alors le reflet de la vision personnelle d'une personne envers une partie du monde extérieur (Mannoni, 2010). Les représentations font d'ailleurs partie des données recueillies dans les analyses de type sociologique (de Singly, 2008).

Nous formulons une seconde hypothèse selon laquelle les représentations des personnes en situation d'illettrisme au sujet de l'orthophonie ou des TSLE pourraient être inhérentes à leur situation d'illettrisme. En effet, nous avons pu voir que les représentations mentales s'établissent à travers l'histoire événementielle personnelle voire transgénérationnelle des sujets (Mannoni, 2010). D'ailleurs, ces personnes possèdent un profil biographique commun constitué de nombreuses ruptures (familiales, sociales, professionnelles) avec des difficultés dans leurs conditions de vie telles que la pauvreté, l'insécurité linguistique ou affective (Espérandieu et Vogler, 2000). Nous pouvons donc en déduire qu'elles auront des points communs dans leurs représentations envers l'orthophonie et

les TSLE et ce, malgré une part importante de subjectivité qui entraînera inévitablement des variations inter-individuelles.

Les obstacles que ces personnes pourraient rencontrer de par leur situation d'illettrisme dans l'accès aux soins orthophoniques pourront être de plusieurs ordres. Par exemple d'ordre pratique, car nombre de ces personnes seraient atteintes – en plus de leur déficit en maîtrise du langage écrit – d'un ou de plusieurs troubles tels que les troubles cognitifs, de langage oral, d'orientation spatio-temporelle (Besse, 1997) qui les empêcheraient d'accéder aussi facilement qu'une personne tout-venant à des informations ou des soins en orthophonie. Toutes ces difficultés peuvent vraiment devenir handicapantes si l'on ne fait pas appel à une tierce personne pour se faire aider.

Des troubles psychologiques dus à leur situation peuvent aussi les freiner dans l'accès aux soins en orthophonie. En effet, nous avons pu voir que ces personnes avaient été souvent marquées au niveau psychique de par les échecs qu'elles ont éventuellement pu rencontrer lors de leur scolarité (Géninet, 2012). Ces événements ont pu leur faire perdre l'estime d'elles-mêmes et ainsi entraîner une volonté d'éviter toute situation où elles pourraient être à nouveau mises en échec. Or l'orthophonie peut éventuellement être vue comme une situation de cette sorte car elle peut engager une situation d'apprentissage ou de réapprentissage de connaissances ou de manières de faire.

Et enfin, ces personnes peuvent avoir souvent un sentiment exacerbé de honte ou d'être jugées sur leurs compétences. Elles préfèrent ainsi éviter d'être en demande et de montrer leurs difficultés. Cela entraîne alors inévitablement un désintérêt pour les éventuelles solutions qui pourraient s'offrir à eux afin de remédier à leur insuffisante maîtrise de l'écrit.

Nous verrons par la suite si d'autres obstacles peuvent les freiner dans l'accès aux soins orthophoniques. Nous allons à présent exposer les objectifs que nous cherchons à atteindre dans cette étude.

III. 1. 2 OBJECTIFS DE CETTE ETUDE

Le premier objectif de cette étude est de pouvoir mieux connaître ce type de public. En effet, nous nous sommes rendu compte que l'illettrisme était un domaine encore peu connu en orthophonie pour la simple raison que les personnes illettrées ne sont que rarement présentes dans les prises en charge orthophoniques pour des pathologies du langage. Or, c'est en développant une meilleure compréhension de l'illettrisme que l'on pourrait trouver des moyens d'interventions orthophoniques plus pertinents ou des solutions de facilitation d'accès aux soins en orthophonie pour les personnes qui en sont atteintes. L'ensemble de cette étude nous permettra de nous enrichir personnellement et professionnellement au travers d'une plus grande connaissance de ce public.

Le second objectif de cette étude est de nous intéresser de plus près à la situation actuelle d'accès aux soins en orthophonie, afin d'envisager éventuellement des solutions pour l'améliorer. Nous pensons pour cela qu'une meilleure connaissance de ce public et de ce qu'il se représente au sujet de l'orthophonie peut participer à mieux lui exposer cette profession s'il venait à en avoir besoin. En effet, nous pourrions ainsi lui donner des repères actuels qui viendront se juxtaposer aux éventuels stéréotypes ou méconnaissances qu'il pourrait avoir. Nous pourrions ainsi faire participer les formateurs qui, en tant qu'interlocuteurs privilégiés des personnes illettrées en formation pourraient alors leur exposer le pourquoi et le comment de cette prise en charge, et ce, de manière adéquate. Par ailleurs, nombre de personnes peuvent ne pas connaître ce métier qui, en plus de souffrir de préjugés, est plutôt jeune comme nous l'avons vu. Cela peut être le cas de personnes tout-venant comme de personnes en situation d'illettrisme. D'ailleurs, lorsqu'au fil de notre expérimentation nous nous rendions compte que la personne ne connaissait pas ce métier, nous prenions alors le temps de lui expliquer.

D'ailleurs, l'accès aux soins médicaux en général peut être perturbé chez ce type de public. Des aides sont alors mises en place pour accompagner les personnes en difficulté dans les démarches qu'elles doivent réaliser. L'Autorité Régionale de Santé (ARS) de Lorraine par

exemple a lancé très récemment un appel à projets pour un accompagnement des personnes en situation de précarité dans leur démarche vers la santé⁴.

Nous allons à présent détailler la démarche que nous avons mise en place pour partir à la rencontre des personnes en situation d'illettrisme.

III. 2 DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

III. 2. 1 OUTILS

L'outil principal que nous avons choisi d'utiliser pour explorer les représentations des personnes en situation d'illettrisme au sujet de l'orthophonie et des TSLE est l'entretien oral individuel de type compréhensif à visée d'approfondissement. Ce premier outil est complété par un second : une trame de questions orales qui jalonnent l'entretien afin d'amener étape par étape la personne interrogée vers les thèmes que nous souhaiterons aborder.

III. 2. 1. 1 L'entretien

L'entretien constitue un moyen privilégié pour faire émerger des représentations, des appréciations et des jugements. Il permet aussi de pouvoir croiser des informations concernant le parcours professionnel, familial et scolaire des personnes interrogées ainsi que leurs points de vue sur ces multiples domaines (Leclercq, 2006). C'est aussi un instrument privilégié pour mieux comprendre les comportements en reconstruisant leur sens subjectif selon de Singly (2008). Or, c'est ce que nous cherchons à faire dans notre travail. Cela nous semblait donc être la façon la plus appropriée pour recueillir l'ensemble des informations nécessaires à la bonne compréhension de ces personnes.

⁴ Disponible sur le site : <http://www.ars.lorraine.sante.fr/Appel-a-projets-Accompagneme.136345.0.html>

Nous avons choisi le mode oral pour les questions que nous aurons à leur poser au fil de l'entretien afin de ne pas pénaliser ces personnes en grande difficulté avec l'écrit. En effet, de par leur situation d'illettrisme, si ces personnes étaient amenées à se servir de l'écrit, afin de comprendre des questions et d'y répondre, leurs productions ne seraient pas aussi riches, nombreuses et précises qu'à l'oral et leur élan à s'exprimer serait alors énormément freiné.

Dans la continuité de notre objectif de vouloir créer un environnement propice à l'échange, nous avons choisi d'enregistrer l'intégralité des entretiens à l'aide d'un dictaphone. Cet enregistrement nous permet de pouvoir nous dégager des contraintes de la situation de prise de notes, tant pour la personne interrogée qui se sent ainsi obligée de ralentir son débit et de simplifier ses propos que pour nous qui devons tout prendre en note en l'écoutant simultanément. Nos enregistrements seront ensuite transcrits et contiendront alors les données qualitatives nécessaires à l'analyse de nos entretiens (Kaufmann, 2008).

Les informations dont les personnes peuvent nous faire part sont d'ordre personnel et nécessitent donc de ne pas être divulguées en public. D'autant plus si ce dernier n'est autre que le groupe avec lequel la personne interrogée est en formation hebdomadaire aux compétences clés. Nous avons donc choisi de réaliser ces entretiens individuels dans une pièce à part. Au niveau du respect de la non-divulgaration des données recueillies et de l'anonymat, nous avons créé un coupon écrit (annexe n°1) qui explicitait ces droits et que nous lisons aux personnes avant de commencer les entretiens. Ce coupon contient des coordonnées pour contacter éventuellement l'école d'orthophonie de Lorraine ou nous-même s'ils avaient des questions supplémentaires au niveau de l'orthophonie.

De plus, ce coupon représentait un gage de confiance mutuelle entre les personnes interrogées et nous-même car nous le faisons signer en double exemplaire par les deux parties et chacun gardait le sien. Le fait de signer ce coupon - au-delà du signe de confiance et d'engagement dans l'entretien que nous allions réaliser - symbolisait l'importance que peut revêtir une marque scripturale lorsque l'on s'engage dans quelque domaine que ce soit. Les personnes que nous avons rencontrées avaient d'ailleurs une conscience aiguë de l'importance

que peut revêtir la signature d'un document qu'elles ne peuvent lire et comprendre seules. D'ailleurs, selon de Singly (2008) les personnes les moins diplômées peuvent appréhender une situation d'enquête comme une situation officielle de perquisition.

Notre but étant de pouvoir découvrir les représentations des personnes en situation d'illettrisme, nous sommes donc dans une optique d'approfondissement dans le domaine de l'illettrisme. En effet, nous connaissons les thèmes essentiels de ce sujet mais nous ne les estimons pas suffisamment défrichés dans certains aspects. Nous avons donc beaucoup à apprendre des personnes en situation d'illettrisme, notamment sur la manière dont ils vivent cette situation, même si nous ne pourrions peut-être pas les comprendre spontanément. Selon Besse (2003) nous devons en effet nous décentrer de notre point de vue de « lettré » et entrer dans des intentions dénuées de préjugés afin de comprendre, entre autre, comment ces personnes vivent leurs échecs, leurs exclusions et cachent leurs difficultés aux yeux des autres.

Le parcours d'insertion des personnes en situation d'illettrisme est jalonné de multiples évaluations, repérages et positionnements. Il faut donc se montrer à la fois compréhensif et respectueux afin d'instaurer un rapport de confiance entre la personne interrogée et nous (Besse, 2003). C'est pour cette raison que nous avons choisi de mener des entretiens de type compréhensif.

Ce concept de J.-C. Kaufmann (2008) se définit par un entretien de type semi-directif teinté d'un style particulier. En effet, selon l'auteur, un entretien ne devrait jamais être mené de la même manière et il ne l'est d'ailleurs jamais en réalité. Or dans les entretiens classiques, il faut tendre vers une influence quasi-nulle de l'enquêteur envers la personne interrogée afin que ses réponses soient vraiment personnelles ou au moins en tenir compte dans les analyses. Cette retenue de la part de l'enquêteur ne permet pas la personnalisation des questions, ce qui déclenche alors un écho dans les réponses de la personne interrogée qui ne personnalisera pas non plus ses réponses. On perd ainsi en relief et les données recueillies deviennent trop impersonnelles. Or dans notre démarche de dégager les représentations que peuvent avoir ces personnes en situation d'illettrisme en se penchant sur leur vie, il nous faut absolument obtenir des données les plus proches possible de ce qu'elles vivent. Leur engagement dans

l'entretien sera alors nécessaire et nous pourrons le faciliter en nous engageant nous-même dans les questions.

Notre but étant de comprendre au mieux la personne interrogée, son engagement est fondamental, or pour ce faire elle a besoin de repères de la part de l'enquêteur. Selon Gotman (1985) cité par Kaufmann (2008), rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste ou de se faire tout petit, car nul ne croira que l'on ne possède pas d'opinion sur le sujet qui nous occupe. Selon Berger et Luckmann (2006) cités par Kaufmann (2008), l'enquêteur a besoin de repères pour développer son propos, ce qui est d'ailleurs une loi connue de l'interaction : à défaut de pouvoir typifier son interlocuteur, l'échange ne peut se structurer. C'est donc pour cela l'exact opposé de la neutralité qu'il convient d'adopter.

L'enquêteur doit alors montrer une présence forte, bien que discrète, tout en conservant ses manières habituelles, tics de langage ou émotions favorites, car pour s'engager il doit lui-même exprimer ses propres émotions et idées. Or dans la perspective classique des entretiens, l'enquêteur ne peut s'engager. Ici, tout devient bon pour faire parler et bien parler, comme l'humour (Douglas, 1976, cité par Kaufmann, 2008). Car un enquêteur gai et souriant obtiendra des résultats bien plus supérieurs qu'un autre morose et fermé, tout en prenant attention à ne pas tomber dans une trop grande proximité.

Pour nous sentir plus proche des personnes que nous allons rencontrer, il nous faut aussi pouvoir briser la hiérarchie qu'il pourrait y avoir dans un entretien classique entre l'enquêteur et la personne interrogée (Kaufmann, 2008). Le ton à trouver sera donc plus proche de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut.

III. 2. 1. 2 La trame de questions

Pour appréhender à la fois le sens objectif et subjectif des conduites des personnes en situation d'illettrisme, il nous faut combiner entretien et questions. L'entretien servant à

comprendre les comportements et le questionnaire à expliquer les conduites (de Singly, 2008). Nous avons construit pour cela une trame de questions (annexe n° 2) qui nous sert de guide pour l'entretien.

Pour nombre de personnes, la passation d'un questionnaire peut s'apparenter à un examen dans lequel on cherche à savoir quelle est la réponse légitime (de Singly, 2008). Nous devons donc éviter à tout prix cette sensation chez la personne interrogée et se rapprocher d'elle plutôt que de rester à distance à notre place d'enquêteur. Pour parvenir au mieux à nous introduire dans l'intimité conceptuelle et affective de nos interlocuteurs, nous devons totalement oublier nos propres catégories de pensée et opinions en cherchant simplement à comprendre avec une soif intense de savoir.

De cette manière la personne interrogée est surprise de se sentir écoutée en profondeur et se sent glisser non sans plaisir vers un rôle central en comprenant que si elle plonge plus profond en elle-même en parvenant à exprimer davantage de savoir, elle renforce ainsi son pouvoir dans l'interaction. Elle ne sera alors pas vaguement interrogée sur son opinion mais parce qu'elle possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit (Kaufmann, 2008).

L'idéal étant de déclencher une dynamique plus riche que la simple réponse aux questions tout en restant dans le thème, nos questions se doivent d'être précises et concrètes car elles fournissent des outils affûtés. Nous devons les proposer dans une suite logique, en les regroupant par thèmes formant un ensemble cohérent (Kaufmann, 2008). En effet, pour que la personne interrogée puisse gérer son degré d'implication dans l'entretien cela dépend en grande partie de la confiance qu'elle fait à l'enquêteur. Des questions sans suite, surprenantes ou non-justifiées lui donneront alors immédiatement une indication négative (de Singly, 1992, cité par Kaufmann, 2008).

Nos questions suivent une progression de thèmes qui portent au départ sur des éléments très proches et très concrets de la situation actuelle de la personne interrogée (la formation qu'elle suit actuellement) pour s'en éloigner de plus en plus afin d'arriver à des questions plus abstraites (leurs connaissances et avis au niveau de l'orthophonie). Grâce à l'ensemble de ces questions, nous allons pouvoir nous intéresser à leur histoire personnelle

depuis leur entrée dans l'écrit jusqu'à aujourd'hui afin de saisir leur trajectoire de vie et de faire des liens entre ce qu'ils ont pu vivre et leur situation actuelle. D'ailleurs, pour analyser certaines difficultés par rapport à l'écrit, comme des blocages par exemple, il faut prendre en compte à la fois les dynamiques individuelles, les déterminants familiaux et sociaux, les capacités du sujet à comprendre l'environnement ainsi que les caractéristiques psycho-affectives de la personne (Leclercq, 1999).

Le premier thème de questions concerne donc la formation aux compétences clés. Voici les questions que nous pouvons être amenée à leur poser :

- Vous êtes donc actuellement en formation, pourriez-vous m'en parler un peu ?
- Comment avez-vous connu la formation ?
- Quel est votre projet suite à cette formation ? (professionnel, personnel, familial, etc.)
- Que travaillez-vous lors de ces ateliers ?
- Que vous apportent-ils ?

Ces indicateurs nous permettront d'envisager quels rapports la personne peut entretenir avec un apprentissage de ce type, qui peut sembler peu courant et peu adapté pour des personnes tout-venant de leur âge afin de pouvoir ainsi éventuellement élargir aux rapports qu'ils pourraient entretenir avec une situation d'apprentissage comme le pourrait être une séance d'orthophonie.

Le deuxième thème concerne le rapport que ces personnes peuvent entretenir avec l'écrit. Voici les questions que nous pouvons être amenée à leur poser :

- Vous souvenez-vous du moment où vous avez appris à lire ?
- Comment cela s'est passé ?
- A quels moments devez-vous souvent lire et/ou écrire ?
- Avez-vous déjà connu des situations où vous ne vous sentiez pas à l'aise pour lire ou écrire ?
- Dans ces cas là comment faisiez-vous pour y arriver ?

Ces indicateurs nous aideront à envisager quel est leur ressenti au niveau des difficultés qu'ils ont à l'écrit, ainsi que leur manière de les gérer et la construction de leur rapport à

l'écrit. Selon Andrieux (1997) il n'y a pas de test permettant de savoir si on est illettré, il faut plutôt revenir à l'essentiel et retrouver pour chaque personne comment elle intègre ou non l'écrit à son projet, en s'interrogeant entre autre, sur ses représentations ou ses stratégies d'appropriation de l'écrit. En effet, si les personnes que nous avons interrogées n'ont pas un rapport à l'écrit pouvant évoluer, une proposition d'intervention orthophonique visant à les aider pour l'écrit pourrait ne pas leur sembler utile.

Le troisième thème correspond aux rapports que les personnes en situation d'illettrisme peuvent entretenir avec les formations qu'ils ont pu suivre tout au long de leur vie :

- Au niveau de l'école, c'était comment pour vous ?
- Et au niveau du travail ? Ou des stages ?
- Vous a-t-on déjà proposé l'une de ces aides : soutien scolaire, orientation, stage de remise à niveau, conseils personnalisés, bilan ou prise en charge médicale ou paramédicale, etc.
- Si oui, de quelle sorte ? Comment s'est-elle passée ? Comment s'est-elle finie ? Vous convenait-elle ?
- Si non, auriez-vous souhaité en obtenir une ?

Nous pourrions ainsi saisir quel était leur parcours professionnel et scolaire et ce qu'ils en ont pensé. Car nous savons que les représentations que les personnes peuvent développer viennent en partie de leur histoire événementielle personnelle. Nous pourrions donc ainsi faire des liens entre ce qu'ils pensent de l'orthophonie actuellement et les événements qu'ils ont pu vivre par le passé.

Le quatrième thème concerne leur rapport à l'orthophonie et aux troubles du langage écrit. Voici les questions :

- Quel est le rôle d'un orthophoniste selon vous ?
- Quel type de public peut-il accueillir ?
- Avez-vous déjà entendu parler de la dyslexie et/ou de la dysorthographe ?
- Si oui, qu'en savez-vous ?
- Y êtes-vous déjà allé pour vous ou vos enfants ?

- Si oui :
 - o Pour quel motif ? Sur demande de qui ?
 - o Pensiez-vous en avoir besoin ? Pourquoi ?
 - o Comment s'est-elle passée ?
 - o Comment le ressentez-vous ?
 - o Aviez-vous des attentes par rapport à l'orthophonie ? Ont-elles été comblées ?

- Si non :
 - o Pensez-vous en avoir besoin pour vous ou vos enfants ?
 - o Pour quelles(s) raison(s) ?
 - o Comment le ressentez-vous ?

Ces questions ont pour but d'entrevoir directement leurs représentations envers l'orthophonie de par leur vécu personnel ou leur connaissances.

Et enfin le dernier thème concerne des questions sur les données complémentaires des personnes interrogées. Nous leur demandons ainsi leur prénom, leur âge, leur situation familiale ainsi que leurs antécédents médicaux. Cependant ce thème peut s'avérer facultatif si nous avons obtenu ces réponses plus tôt lors de l'entretien. Ces données peuvent ainsi nous permettre d'établir des liens (qui ne seront pas forcément de causalité) entre leur situation sociale et leur situation actuelle.

Ces cinq thèmes comportent plusieurs types de questions. Le premier type regroupe les indicateurs directs, c'est-à-dire les questions permettant d'obtenir directement leurs représentations ou leurs conduites en leur demandant leur avis personnel. Le deuxième type regroupe les indicateurs indirects, c'est-à-dire les questions qui permettront d'obtenir indirectement leurs représentations en leur demandant de nous décrire leur situation actuelle. Et enfin le troisième type de questions regroupe celles qui permettront d'obtenir des renseignements divers ; les données complémentaires. Cependant nous ne leur avons pas posé toutes ces questions à chaque fois ni de la manière.

Nous aurons aussi des questions ouvertes qui servent à entrevoir les représentations mentales d'une personne (Géninet, 2012). Cependant, lors de la construction de notre trame

de questions, nous avons veillé à faire en sorte que les questions ne suggèrent aucune « bonne » réponse de par leur structurations syntaxique ou lexicale, ce qui pourrait accroître le sentiment de passation d'examen que pourraient ressentir ces personnes (de Singly, 2008).

Voyons maintenant de quelle manière nous analyserons nos données recueillies grâce à ces thèmes de questions.

III. 2. 2 MODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Notre but est de comprendre si les représentations que les personnes illettrées peuvent avoir sur l'orthophonie et les TSLE se rattachent à leur situation d'illettrisme et si elles sont plutôt d'ordre négatif, ce qui pourrait les influencer dans leur accès aux soins en orthophonie si besoin est.

Pour ce faire, nous réaliserons des analyses de leurs propos d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif. En effet, une analyse qualitative a pour fonction de comprendre, ce qui est exactement le but de notre mémoire, plutôt que de décrire systématiquement ou de mesurer.

Il n'existe pas de consensus dans la méthode utilisée en ce qui concerne l'étude des représentations sociales. Ces dernières ne pouvant être connues autrement que par une manière indirecte, leur analyse se heurte à d'importantes difficultés méthodologiques (Gallina, 2006). La raison pour laquelle les représentations ne peuvent être évaluées directement est qu'elles se composent pour partie d'une tâche de traitement cognitif de l'information qui sert à se représenter un objet mais qui est difficilement observable. C'est donc la seconde composante des représentations qui nous permet de les mettre en évidence, car elle s'observe au travers des pratiques ou du discours de la personne. C'est donc sur le plan verbal que nous analyserons leurs propos, par une analyse de contenu des entretiens réalisés.

Nous ne pouvons prétendre que nous réaliserons une véritable analyse de contenu car ce dernier n'est jamais livré de façon intégrale. C'est donc toujours une réduction et une

interprétation du contenu et non une restitution de sa vérité cachée ou de son intégralité que nous pourrions réaliser (Kaufmann, 2008).

Pour améliorer nos chances de saisir le sens le plus proche possible du contenu, ce même auteur propose que toute investigation du matériau devrait se doubler en permanence d'une analyse des conditions de production du discours (comme par exemple : Qui est celui qui prononce ces phrases ? Pourquoi le fait-il ainsi ?). De cette manière nous optons pour une attitude réflexive en croisant en permanence un travail sur le fond, un regard sur les conditions de production du discours ainsi qu'un regard sur l'économie générale de construction de l'objet (Kaufmann, 2008).

L'outil que nous avons sélectionné pour étudier le contenu des représentations des personnes interrogées est l'étude de la récurrence d'éléments proches sémantiquement. C'est en relevant ces éléments dans leur discours que l'on dégagera des thèmes qui nous aideront à faire des hypothèses sur le pourquoi et le comment de ce qu'ils pensent. Cette étude des phrases récurrentes nous est proposée par Kaufmann (2008) pour investiguer le matériau tiré de l'entretien compréhensif.

Pour chaque personne interrogée, les thèmes dégagés de ses propos seront donc illustrés par des citations et classés par tableaux de thèmes de questions : le tableau n°1 correspondra aux questions portant sur l'orthophonie, le n°2 à celles qui portent sur les troubles spécifiques du langage écrit (TSLE), le n°3 correspondra aux questions sur leur rapport à la formation aux compétences clés, le tableau n°4 correspondra aux questions sur leur rapport à l'écrit et le tableau n°5 aux questions portant sur leur rapport à leur parcours scolaire et professionnel.

Notre premier but sera de vérifier l'hypothèse de l'existence de représentations négatives envers l'orthophonie et les TSLE à travers l'étude de leurs réponses aux questions directes concernant ces deux objets. Nous essayeront de voir si ces représentations sont plutôt d'ordre négatif et si elles pourraient entraîner alors un obstacle dans l'accès aux soins orthophoniques s'ils en avaient besoin. Notre première hypothèse sera composée de deux

sous-hypothèses : la première étant « les personnes en situation d'illettrisme ont des représentations négatives envers l'orthophonie » nous essayerons de l'analyser grâce au tableau n°1. La seconde sous-hypothèse étant « les personnes en situation d'illettrisme ont des représentations négatives envers les TSLE », nous essayerons de l'analyser grâce au tableau n°2.

Notre second but sera de vérifier l'hypothèse d'un lien de causalité entre leur situation d'illettrisme et leurs représentations. Cette seconde hypothèse se compose de trois sous-hypothèses qui correspondront chacune à l'analyse d'un tableau de thème de questions. En effet, nous supposons que leur rapport à la formation aux compétences clés (tableau n°3) ; que leur rapport à l'écrit (tableau n°4) et que leur rapport à leur parcours scolaire et professionnel (tableau n°5) auraient tous un lien avec les représentations qu'ils ont de l'orthophonie et des TSLE. Nous pourrions ainsi voir si les événements qu'ils ont vécus de par leur situation d'illettrisme n'auraient pas entraîné des représentations négatives envers ce qui s'apparente à une situation proche de l'orthophonie, voire de l'orthophonie elle-même.

III. 3 POPULATION ET LIEU D'EXPÉRIMENTATION

III. 3. 1 ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

Les critères d'inclusion que nous avons retenus pour choisir une population adaptée au but de notre mémoire sont les suivants :

- Être en réelle situation d'illettrisme, en référence à la définition de l'illettrisme de l'ANLCI citée au début de notre mémoire
- Participer à une formation aux compétences clés, car elle comporte des moments de retours métalinguistiques qui représentent une première approche au niveau d'un questionnement sur leur formation et leur rapport à l'écrit
- Avoir été pris en charge en orthophonie ou non par le passé
- Avoir des notions sur les troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit ou non

Les critères d'exclusion que nous avons retenus pour notre population d'étude sont :

- Être analphabète
- Être en formation de type apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE)
- Être en formation de Remise A Niveau (RAN)

Nous avons rencontré deux femmes (que nous avons nommées F1 et F2 pour des questions de confidentialité) ainsi que deux hommes (H1 et H2) étant tous actuellement en formation aux compétences clés proposée par l'association REPONSE ou l'organisme Formabilis. De cette manière, nous nous assurons de bien avoir à faire à des personnes en réelle situation d'illettrisme. En effet, les personnes ayant été orientées vers la formation aux compétences clés sont toutes passées par une personne d'accueil du Pôle Emploi, de la Mission Locale ou du CAP Emploi du bassin de l'emploi du Grand Nancy, et se sont toutes révélées être en situation d'illettrisme suite à un positionnement initial réalisé par leurs formateurs.

Notre population de quatre personnes répond ainsi aux critères d'inclusion cités précédemment. Pour obtenir de plus amples informations sur ces personnes, nous avons détaillé leur situation de vie dans l'annexe n°3.

Nous allons à présent décrire succinctement les lieux où nous nous sommes rendue pour réaliser notre expérimentation pratique.

III. 3. 2 LIEUX D'EXPÉRIMENTATION

Suite à notre phase exploratoire dans le bassin de Nancy, nous n'avons trouvé que deux lieux de formation aux compétences clés qui accueilleraient actuellement des personnes en situation d'illettrisme.

Le premier lieu est l'association REPONSE, située à Vandoeuvre-lès-Nancy. Ce lieu est un espace d'échange et de communication entre personnes de différentes cultures ainsi que de soutien pour les adultes en difficultés. Cette association participe principalement à

l'insertion sociale des personnes par l'apprentissage, les échanges, la promotion des différentes cultures, ainsi que par l'accès aux droits, aux conseils et à la documentation.

L'un de leur principal domaine d'intervention est la lutte contre l'illettrisme, essentiellement menée dans l'Atelier Permanent d'Acquisition des Compétences Clés (APACC). Ce dernier a été créé pour les adultes en insertion professionnelle orientés par le Pôle Emploi, la Mission Locale ou le CAP Emploi du bassin de l'emploi du Grand Nancy grâce à une plateforme informatique : le Réseau pour l'Orientation et le Suivi de l'Accès aux Compétences clés et à l'Emploi (ROSACE). L'association travaille d'ailleurs en partenariat de sous-traitance avec les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) de Nancy et fait partie des membres du Centre de Ressources en Illettrisme de Meurthe-et-Moselle (CRIL 54).

L'atelier vise à développer de multiples compétences (telles que lire, écrire, calculer, découvrir l'outil informatique, préparer des achats ou encore apprendre à apprendre) en 250 heures de formation maximum. L'atelier compte deux formatrices qui sont Mme Céline Dégremont et Mme Émilie Ardoin ainsi qu'une équipe de bénévoles.

Le second lieu est l'organisme de formation et d'insertion Formabilis, situé à Pont-à-Mousson. Cet organisme, créé il y a 30 ans, est présent sur l'ensemble des bassins lorrains et alsaciens. Leurs domaines d'interventions sont : l'insertion et l'accompagnement, la linguistique, ainsi que les métiers de la propreté. Dans le volet linguistique, la formation illettrisme est réalisée par le dispositif de formation aux Compétences Clés, essentiellement présent en Meurthe-et-Moselle. Une importante équipe d'intervenants permanents sont présents dans chaque domaine, dont Mme Claudine Métivier, qui est l'une des formatrices dans le domaine de la linguistique sur le site de Pont-à-Mousson.

Voyons à présent les analyses des entretiens que nous avons pu réalisés avec les quatre personnes en situation d'illettrisme rencontrées dans ces ateliers de formation aux compétences clés.

IV PRODUCTION ET TRAITEMENT DES DONNÉES

IV. 1 PRODUCTION DES DONNÉES

Nous avons ainsi produit des tableaux à double-entrée contenant les thèmes que nous avons pu dégager grâce aux éléments récurrents et proches sémantiquement que nous avons rencontrés dans les propos de chaque personne interrogée. Nous dégagerons ensuite des hypothèses sur leurs représentations en fonction des objets d'études dans la partie exploitation des résultats.

IV. 1. 1. Légende des tableaux

La transcription écrite de nos entretiens ainsi que leur analyse ont été inspirées en partie des conventions de transcription du projet TCOF (Traitement De Corpus Oraux en Français) du laboratoire ATILF UMR 7118. Nos transcriptions d'entretiens sont présentes en intégralité dans l'annexe n°4 et classées par personnes interrogées. Nous tenons à préciser que nous avons réalisé des truquages orthographiques tels que « j'comprends » pour « je comprends » dans nos transcriptions afin de rendre compte des faits de prononciation des personnes rencontrées. Cependant les faits de prononciation du type « il y a » ne sont pas traités et sont transcrits : « y'a » car ils étaient prononcés [ya].

Voici la légende de nos tableaux de production des données recueillies :

| | | | |
|----|--|------------|------------------------------------|
| F1 | Première femme interrogée | + | Pause ou hésitation |
| F2 | Seconde femme interrogée | [] | Élément para-verbal |
| H1 | Premier homme interrogé | { sic } | Accord grammatical non standard |
| H2 | Second homme interrogé | () | Précisions ajoutées par nous-mêmes |
| / | Absence d'éléments récurrents en réponse à la question posée | <i>abc</i> | Propos de l'enquêteur |

IV. 1. 2. Tableau n°1

Voici les thèmes que nous avons pu dégager des réponses aux questions sur l'orthophonie chez chaque sujet interrogé. Nous pourrions ainsi vérifier notre première sous-hypothèse qui est : les personnes en situation d'illettrisme ont des représentations négatives envers l'orthophonie.

| Etude des réponses en rapport aux questions posées directement sur l'orthophonie | | | |
|--|---|--|--|
| Personne interrogée | Thème(s) dégagé(s) | Ligne | Elément(s) récurrent(s) |
| F1 | Les problèmes quotidiens | 249 | F1 « j'parlais avec elle des problèmes que j'avais » |
| | | 261 | F1 «c'était plus euh pour euh avoir les problèmes que j'avais par exemple dans ma famille ou euh dans la vie quotidienne » |
| | | 265 | F1« ben mon fils la dernière fois il a été en voir une » |
| | | 266 | <i>C « d'accord O.K. »</i> |
| | | 267 | F1 «parce qu'à l'école euh comment il a fait il en fait il avait tapé un élève » |
| | Se confier en quelqu'un pour parler de ce qui ne va pas | 249 | F1 « j'parlais avec elle des problèmes que j'avais » |
| | | 280 | F1 « j'parlais euh avec elle c'est euh c'que j'avais pour ma famille » |
| | | 290 | F1« j'préfèrais euh en fait parler avec une femme » |
| | | 292 | F1 « ça m'a fait du bien de parler avec elle » |
| | F2 | Savoir articuler correctement les sons | 246 |
| 248 | | | F2 «y'en a souvent qui me disent essaye de le prononcer plus souvent et t'arriveras à parler à mieux prononcer les mots » |

| | | | |
|-----------|---------------------------|------------------|--|
| H1 | Les évaluations scolaires | 51 111 135 | H1 « ben c'est une évaluation en ce moment » H1 « ben c'est comme pour moi c'est comme l'école quoi » H1 « oh ben je sais pas ben j'fais une évaluation » |
| | Les apprentissages | 93 105 107 | H1 « elle m'a dit que euh faut faire la lecture et après ça aidera à l'écriture » H1 « j'vais dire à mieux à nous apprendre » H1 « ouais on apprend même quand on est vieux on apprend toujours » |
| | Le manque d'envie | 109 | H1 « ben j'voulais pas y all- nan euh on m'l'avait dit déjà en deux mille sept mais j'me voyais pas j'voulais pas y retourner moi » |
| H2 | Les apprentissages | 147 173 | H2 « y'a fallu qu'elle rapprenne quoi » H2 « nan pas la parole mais savoir bien dire le /é/ ou + » |

IV. 1. 3. Tableau n°2

Afin de vérifier notre seconde sous-hypothèse qui est : les personnes en situation d'illettrisme ont des représentations négatives envers les troubles spécifiques du langage écrit, nous avons essayé de réaliser un tableau reprenant les thèmes dégagés des propos des personnes interrogées au sujet des TSLE. Cependant, aucune personne ne semblait connaître ces derniers. Notre hypothèse ne peut donc se vérifier grâce à l'étude de notre tableau n°2.

| Etude des réponses en rapport aux questions posées directement sur les troubles du langage | | | |
|---|---------------------------|-------|-------------------------|
| Personne interrogée | Thème(s) dégagé(s) | Ligne | Elément(s) récurrent(s) |
| F1 | Questions non posées à F1 | | |
| F2 | / | / | / |
| H1 | / | / | / |
| H2 | / | / | / |

IV. 1. 4. Tableau n°3

Voici les thèmes que nous avons pu dégager des réponses aux questions sur leur rapport à la formation aux compétences clés chez chaque sujet interrogé. Nous pourrions ainsi vérifier notre sous-hypothèse qui est : leur rapport à la formation aux compétences clés (qui fait partie de leur situation d'illettrisme) a un lien avec leurs représentations de l'orthophonie et des TSLE.

| Etude des réponses en rapport aux questions posées sur leur rapport à la formation aux compétences clés | | | |
|---|---|-------|---|
| Personne interrogée | Thème(s) dégagé(s) | Ligne | Elément(s) récurrent(s) |
| F1 | La lecture d'histoires pour ses enfants | 22 | F1 « parce que mon fils veut que j'lui li- une histoire et j'ai un peu d'mal » |
| | | 24 | F1 « c'est euh pour lui lire une histoire après quoi » |
| F2 | La motivation | 6 | F2 « alors elle m'a conseillé d'aller ici » |
| | | 7 | C « <i>d'accord</i> » |
| | | 8 | F2 « et j'ai accepté tout d'suite » |
| | | 16 | F2 « c'est pour ça que j'me suis engagée à suivre une p'tite formation » |
| | | 20 | F2 « c'est sympa » |
| 346 | F2 « ici ça m'plait , parce que tout l'monde suit » | | |
| H1 | Le manque de motivation | 32 | H1 « j'étais pas déjà trop chaud à l'faire » |
| | | 33 | C « <i>ah oui d'accord c'est pas d' vous même</i> » |
| | | 34 | H1 « si mais faut convaincre il faut il faut m'convaincre » |
| H2 | Pas de projet suite à cette formation car reconnu travailleur handicapé | 31 | H2 « j'suis reconnu travailleur handicapé » |
| | | 85 | H2 « le projet le projet j'vais vous dire franch' ment le projet j'ai plus d'projet je vis au jour le jour » |
| | | 91 | H2 « l' soucis c'est la santé moi j'préfère ma santé maintenant » |
| | | 239 | H2 « ouais la santé avant tout » |

IV. 1. 5. Tableau n°4

Voici les thèmes que nous avons pu dégager des réponses aux questions sur leur rapport à l'écrit chez chaque sujet interrogé. Nous pourrions ainsi vérifier notre sous-hypothèse qui est : leur rapport particulier à l'écrit (qui fait partie de leur situation d'illettrisme) a un lien avec leurs représentations de l'orthophonie et des TSLE.

| Etude des réponses en rapport aux questions posées sur leur rapport à l'écrit | | | |
|---|--|-------|--|
| Personne interrogée | Thème(s) dégagé(s) | Ligne | Elément(s) récurrent(s) |
| F1 | La difficulté à lire | 22 | F1 « mon fils veut que j'lui li- une histoire et j'ai un peu de mal alors du coup j'lui ai fait euh que j'pouvais pas lui lire » |
| | | 187 | F1 « quand ma sœur elle m'envoie soit des messages ben j'ai du mal » |
| | | 187 | F1 « et des fois y'a des mots que parce que j'arrive pas à lire alors du coup des fois en fait j'l'appelle (sa sœur) » |
| F2 | Le plaisir de recopier | 126 | F2 « j'aime bien écrire et des fois j'veux prendre un livre et j'veux r'copier tout l'livre parce que j'suis une folle de l'écriture moi » |
| | | 128 | F2 « ah oui j'adore écrire depuis qu'j'suis toute petite » |
| | La difficulté à comprendre et à utiliser l'écrit | 130 | F2 « j'ai des problèmes de compréhension j'écris c'que j'pense mais j'écris pas qu'est c'que j'devrais écrire » |
| | | 132 | F2 « au lieu d'écrire par exemple euh 'il était une fois' j'vais marquer 'une fois' euh vous voyez et y'a pas d'sens » |
| | | 136 | F2 « j'aurais pas écrit pour euh enfin [cherche ses mots] là y'a un sens mais j'l'aurais écrit 'pour les renseignements' (au lieu de 'pour tout renseignement complémentaire') et ça veut rien dire » |
| | | 140 | F2 « c'est pour dire que j'arrive pas à faire le sens des mots » |
| | | 272 | F2 « et moi des fois j'oublie des mots » |
| H1 | / | / | / |
| H2 | / | / | / |

IV. 1. 6 Tableau n°5

Voici les thèmes que nous avons pu dégager des réponses aux questions sur leur parcours scolaire et professionnel chez chaque sujet interrogé. Nous pourrions ainsi vérifier notre sous-hypothèse qui est : leur parcours scolaire et professionnel (qui a un lien avec leur situation d'illettrisme) a un rapport avec leurs représentations de l'orthophonie et des TSLE.

| Etude des réponses en rapport aux questions posées sur leur parcours scolaire et professionnel | | | |
|---|--|-------|--|
| Personne interrogée | Thème(s) dégagé(s) | Ligne | Elément(s) récurrent(s) |
| F1 | Les difficultés scolaires | 75 | F1 « j'étais dans une école normale et du coup euh comment ben ce qui s'est passé c'est que j'arrivais pas à suivre » |
| | | 94 | F1 « et du coup ben j'ai rien appris » |
| | | 195 | F1 « à l'école à Georges de la Tour et la prof en fait euh c'qui s'est passé c'est que en fait on était plusieurs et du coup euh y'avait euh j'arrivais pas à suivre les autres » |
| | | 199 | F1 « elle faisait le tour de toutes les élèves pour euh lire une phrase complète et du coup bah j'avais pas j'arrivais pas à la lire » |
| | | 201 | F1 « alors du coup elle a dit que en fait elle m'a mis- à l'écart et du coup ben euh j'ai pas suivi du tout là » |
| F2 | Les critiques et injures au lycée et dans les formations | 34 | F2 « y'a pas de 'toi t'es nul ' ou ' toi t'es ' tout le monde est pareil » |
| | | 146 | F2 « quand j'étais au lycée euh tout le monde me déconcentrait et tout le monde m'insultait et j'aimais pas ça » |
| | | 190 | F2 « par rapport au lycée y'avait moins d'insultes » |
| | | 342 | F2 « les profs y s'moquaient d'moi et j'ai pas apprécié » |
| | | 346 | F2 « ici ça m'plaît parce que tout l'monde suit et euh chacun personne se moque l'un et d'l'autre et c'est ça qui m'plaît parce que déjà moi j'aime pas qu'on s'moque de moi alors c'est pas moi qui vais m'moquer d'eux » |

| | | | |
|-----------|---|---------------------------------------|---|
| | Le plaisir d'apprendre | 210 218 220 226 | F2 « il (son instituteur de maternelle) était trop bien » F2 « oh ben j'préfère travailler avec vous pis il a rigolé parce qu'il a dit c'est rare quand même parce qu'il a l'habitude les gosses y préfèrent jouer » F2 « il était gentil il était serviable quoi euh au niveau euh cours ben il était strict quand même » F2 « pis j'ai toujours aimé qu'on euh j'dirais pas qu'on s'occupe de moi mais qu'on soit à ma présence » |
| | Les multiples formations | 54 340 356 | F2 « j'ai été en formation à Maxéville j'ai été payée » F2 « j'ai été à l'école de la deuxième chance à Nancy » F2 « j'ai été au GRETA » |
| | L'absence d'aide pour faire ses devoirs | 12 230 316 | F2 « ma mère euh ne m'aidait jamais à faire mes d'voirs donc c'est ça qui m'a bloqué un peu quoi » F2 « parce que comme moi ma mère m'a jamais aidée » F2 « ma mère m'a jamais appris à faire les devoirs alors moi quand j'les fais moi même enfin euh comme à l'école ici je euh j'fais à ma manière » |
| H1 | L'école plutôt mal vécue | 83 149 | H1 « j'ai pas trop voulu /lire, y aller/ à l'école j'lis pas les livres » H1 « c'était (les stages) obligé à l'école » |
| H2 | Le regret de ne pas avoir été scolarisé | 45 119 123 127 129 135 | H2 « y'aurait fallu qu'c'était une école ben une école mobile comme certains cirques qui font maint'nant ils ont leur propre école » H2 « ben toute manière c'était comme ça avec mon père hein c'était l'école après et l'boulot avant » H2 « y'a pas l'choix hein » H2 « pis y'a pas l'choix là c'est l'papa il faut écouter l'papa parce que [rires] » H2 « c'est comme ça » H2 « c'est dommage que j'les (la lecture et l'écriture) apprenne là » |

IV. 2 EXPLOITATION DES RÉSULTATS

Vérification de la première hypothèse :

Les personnes illettrées ont des représentations sur l'orthophonie et les TSLE négatives au point d'être freinées dans leur accès aux soins orthophonique (si elles en avaient besoin).

Première sous-hypothèse : (cf. tableau n°1)

Ces personnes ont des représentations négatives envers l'orthophonie

F1 nous signale qu'elle a déjà été prise en charge en orthophonie lorsqu'elle était plus jeune. Cependant, nous ne savons si elle a vraiment été suivie par un orthophoniste dont l'approche semblait plutôt être psychanalytique ou si elle confondait la profession d'orthophoniste avec celle de psychologue. En effet, les thèmes dégagés de ses propos en réponse aux questions posées sur l'orthophonie ne concernent que les problèmes qu'elle pouvait rencontrer au quotidien ou dans sa famille et dont la résolution ne se pouvait se faire que par des échanges verbaux. Elle semble d'ailleurs ne garder que des souvenirs plutôt flous des différents professionnels qu'elle a pu rencontrer au cours de sa vie : « ben j'en ai eu euh beaucoup mais **y'en a j'm'en rappelle plus** » l. 278.

→ Nous pouvons donc supposer que F1 ne connaît tout simplement pas ce qu'est l'orthophonie. Cependant, comme elle pensait le savoir car elle pensait y être allée, sa représentation de l'orthophonie ne semble pas l'empêcher pour autant d'accéder à d'éventuels soins orthophoniques.

F2 nous dit avoir déjà su ce qu'était l'orthophonie mais ne s'en souvient plus : « j'ai d'jà entendu mais euh **je sais pu en quoi ça consiste** » l. 236. Puis elle ne nous en parle que lorsque nous lui donnons des informations sur les différents domaines de l'orthophonie, comme les troubles d'articulation (seul thème dégagé de ses propos).

→ Nous pouvons donc supposer que F2 ne connaît pas l'orthophonie, cependant, sa représentation de l'orthophonie ne semblait pas être négative car aucun élément péjoratif n'est ressorti de ses propos.

H1 nous dit connaître l'orthophonie car il a été suivi étant petit et qu'il vient de reprendre depuis peu : « **j'viens seulement de reprendre l'orthophoniste** vous voyez » l. 37. Cependant, il nous précise que cela n'était pas son souhait, et nous pouvons le voir au travers du thème du manque d'envie. En observant son discours à propos de l'orthophonie, nous remarquons au travers des thèmes dégagés qu'il associe ce métier aux évaluations scolaires et aux apprentissages et que cela lui semble plutôt négatif car il n'apprécie pas l'école non plus (cf. tableau n°5). De plus, il nous informe que son petit frère est lui aussi suivi en orthophonie : « oui **il a été à l'orthophoniste** » l. 131.

→ Nous pouvons donc supposer que H1 a des représentations plutôt négatives envers l'orthophonie, cependant ces dernières ne semblent pas avoir été un obstacle à une reprise de soins orthophoniques car H1 en nécessitait.

H2 nous affirme qu'il connaît en partie l'orthophonie : « ben oui je sais **des trucs** » l. 147 ; « **l'articulation** » l. 175. Effectivement, il nous décrit bien un domaine précis de l'orthophonie en évoquant les troubles d'articulation. Cependant, il semble tout de même confondre l'orthophonie avec la kinésithérapie : « ouais **marcher** et tout » l. 179, et ne l'appréhender que comme étant un lieu d'apprentissage ou de ré-apprentissage de gestes moteurs suivant le thème des apprentissages dégagé.

→ Nous pouvons donc supposer que H2 n'a pas une représentation négative de l'orthophonie, bien qu'étant incomplète, et qu'elle ne serait pas forcément un frein pour accéder à des soins orthophoniques s'il devait en avoir besoin.

Résultat de la première sous-hypothèse :

Sur les quatre personnes interrogées, une seule personne seulement (H1) semblait connaître ce qu'est l'orthophonie. Une seconde personne (F1) affirmait connaître cette profession sans pour autant pouvoir nous l'assurer. Les deux dernières (F2 et H2) n'avaient

qu'une très vague idée de ce qu'était ce métier. Cependant, d'après leurs propos, leurs représentations envers l'orthophonie ne nous sembleraient pas être pour autant négatives. Elles ne seraient donc pas un frein à un éventuel accès aux soins orthophoniques.

Seconde sous-hypothèse : (cf. tableau n°2)

Ces personnes ont des représentations négatives envers les TSLE

F1 n'a pas pu répondre à nos questions sur ce sujet car nous ne lui en avons malheureusement pas posées.

→ Nous ne pouvons donc tirer aucune hypothèse de ce qu'elle pense au sujet des TSLE.

F2 ne semble pas connaître pas les TSLE : « **ça me dit quelque chose** c'est pareil » l. 266, et lorsque nous lui donnons la définition, elle tente de se rassurer en vérifiant de façon très succincte qu'elle n'en est pas atteinte grâce à mes quelques explications du trouble : « ah oui moi **j'suis pas comme ça ça va** » l. 270.

→ F2 semble donc appréhender les TSLE comme quelque chose de négatif. Cependant, cela ne semblerait pas la freiner pour venir en orthophonie, au contraire, il semblerait qu'elle soit plutôt encouragée à s'y rendre si elle en était atteinte.

H1 ne semble pas non plus connaître les TSLE car il nous parle d'un trouble spécifique du langage oral : la dysphasie, en réponse à la question sur sa connaissance des TSLE : « d'**la dysphasie** » l. 121. De plus, il ajoute que son frère serait suivi en orthophonie et scolarisé dans une classe pour Troubles Spécifiques du Langage (TSL) pour ce trouble et que tous les deux seraient atteints de dysphasie : « mon frère il est un p'tit peu **il y est aussi** » l. 127.

→ H1 a donc une représentation des TSLE qui correspond à la dysphasie et qu'il semble plutôt connaître de par son expérience personnelle et familiale. Cependant, nous ne

pouvons en déduire que cette représentation est négative. Elle n'est de toute façon pas un frein dans son accès aux soins orthophoniques car H1 est suivi en orthophonie.

H2 à son tour ne semble pas connaître les TSLE car il répond négativement lorsque nous lui posons la question : « **non** » l. 181 ; « **ah non** » l. 183.

→ Nous n'avons donc pu savoir ce qu'était la représentation de H2 au sujet des TSLE.

Résultat de la seconde sous-hypothèse :

Aucun de ces sujets ne semblait connaître ce que sont les TSLE. Suite à nos brèves explications, les personnes interrogées essayaient ensuite de savoir s'ils en étaient atteints ou non, leurs réponses ne nous ont donc pas suffi pour tirer des hypothèses sur leurs représentations de ces objets. Nous pouvons seulement déduire que ces personnes ne souhaiteraient pas en être atteintes, cependant nous ne pouvons relier cela avec leur situation d'illettrisme car une personne tout-venant ne souhaiterait pas non plus porter ces troubles.

Synthèse pour la première hypothèse :

La majorité des personnes que nous avons pu rencontrées ne connaissaient pratiquement pas l'orthophonie, et encore moins les TSLE. Leurs représentations ne semblaient pas être négatives envers ces deux objets (sauf pour H1) et ces personnes ne semblaient pas non plus émettre de réserves quant à une hypothétique prise en charge orthophonique. Cependant, leurs représentations semblent plutôt basées sur des données incomplètes ou inconnues concernant l'orthophonie ou les TSLE. Nous allons donc voir en quoi ces représentations pourraient être inhérentes à leur situation d'illettrisme.

Notre première hypothèse selon laquelle les personnes illettrées ont des représentations envers l'orthophonie et les TSLE qui seraient négatives au point de les freiner dans leur accès aux soins orthophonique (s'ils en avaient besoin) est donc invalidée.

Vérification de la seconde hypothèse :

Les représentations des personnes illettrées envers l'orthophonie et les TSLE sont inhérentes à leur situation d'illettrisme.

Première sous-hypothèse : (cf. tableau n°3)

Leur rapport à la formation aux compétences clés nous aide à comprendre si les représentations qu'ils ont de l'orthophonie et des TSLE sont inhérentes à leur situation d'illettrisme.

F1 a été orientée en formation aux compétences clés par la Mission Locale et nous explique qu'elle est ici pour apprendre à mieux lire et écrire afin de pouvoir lire des histoires à ses enfants (thème principal dégagé) ou encore de pouvoir lire son courrier : « quand je reçois des courriers et que **je peux pas lire** » l. 60. Pour elle, cette formation lui apporte énormément : « ben **tout** hein » l. 56. Cependant elle ne se sent pas très sûre d'elle dans ses apprentissages : « elle veut **essayer d'apprendre** (sa sœur) euh comme moi » l. 98.

→ Hormis ce manque de confiance en elle dans les choses qu'elle doit réaliser et qui aurait aussi pu la faire douter de ses souvenirs lorsque nous lui avons posé des questions sur l'orthophonie, nous ne pouvons supposer que la situation de F1 par rapport à cette formation ait un lien avec sa représentation de l'orthophonie.

F2 se sent plutôt motivée pour cette formation (nous pouvons le voir de par le thème de la motivation que nous avons dégagé) et plutôt à l'aise : « **chacun à son rythme** » l. 30 ; « tout le monde s'engage dans l'même lieu y'a pas de 'toi t'es nul' ou 'toi t'es' **c'est tout le monde est pareil** » l. 34 ; « **personne se moque de moi** » l. 144. F2 a d'ailleurs accepté immédiatement cette orientation.

→ Nous ne pouvons pas non plus établir de lien entre sa représentation de l'orthophonie et sa situation en formation, cependant nous pouvons voir qu'elle accepte plutôt bien l'aide que représente cette formation et que cela serait sans doute identique si une prise en charge orthophonique lui était proposée pour l'aider dans ses difficultés avec l'écrit.

H1 n'était arrivé dans la formation que depuis très peu de temps : « ça **fait six heures que j'suis là** » l. 16, il ne nous en parle d'ailleurs que très peu et nous précise qu'il n'était pas très motivé pour la faire (thème du manque de motivation dégage).

→ Nous supposons donc que H1 a déjà « subi » sa scolarité, ainsi que la prise en charge orthophonique qu'il a pu suivre étant petit et que cette formation entre dans la continuité d'une situation d'apprentissage vécue comme une souffrance.

H2 vient en formation pour apprendre dans plusieurs domaines : « ah nan **tout** » l. 97 ; « ça m'avance ça m'apprend **des choses** » l. 133. Elle n'est pas sa première formation : « j'en avais **déjà fait une avant** » l. 65. Cependant H2 n'a pas de projet pour la suite, en effet, nous avons pu voir grâce au thème dégage sur le fait qu'un handicap physique l'a entraîné à se soucier de sa santé avant tout.

→ Nous ne pouvons cependant en déduire des liens entre sa formation et sa représentation de l'orthophonie.

Résultat de la première sous-hypothèse :

Pour trois personnes sur quatre nous n'avons pas donc pu faire de lien entre la formation qu'ils suivent actuellement et leurs représentations de l'orthophonie. Nous pouvons tout de même supposer que cette formation étant vécue comme une aide positive pour leurs difficultés à l'écrit, une proposition de suivi orthophonique serait éventuellement bien acceptée. H1 lui seul, nous semblait subir cette formation comme toutes les autres qu'il a pu suivre auparavant et que cela était la même chose pour la prise en charge orthophonique qu'il a suivie.

Seconde sous-hypothèse : (cf. tableau n°4)

Leur rapport à l'écrit nous aide à comprendre si les représentations qu'ils ont de l'orthophonie et des TSLE sont inhérentes à leur situation d'illettrisme.

F1 est plutôt en grande difficulté dans la lecture quels que soient les supports, nous avons pu voir cela grâce à ses propos sur les difficultés qu'elle éprouve pour lire. F1 est très dépendante de ses proches pour comprendre les moindre choses à l'écrit ainsi que pour se déplacer : « ben **j'demande à mon mari** qui, qui m'aide quoi » l. 63 ; « parce que j'arrive pas à lire alors du coup des fois en fait j'l'appelle (sa sœur) et **j'lui demande à c'qu'elle a marqué** et elle m'le r'dit » l. 187 ; « **j'peux pas descendre** (à Nancy) vu que il travaille » l. 126. Par ailleurs, elle n'hésite pas à lire des choses plutôt simples pour s'entraîner : « **j'ai même des livres** euh où je lis **de bébé** j'les prends et des fois ben euh t'sais j'les lis hein » l. 65.

→ F1 ne peut donc pas maîtriser l'écrit comme un outil pour se renseigner au sujet de multiples choses, elle ne peut donc pas non plus avoir accès à un grand nombre d'avantages tels que passer son permis de conduire par exemple. Cela peut être une explication à sa représentation plutôt incomplète de l'orthophonie.

F2 éprouve des difficultés à comprendre et à se servir aisément de l'écrit même si elle aime beaucoup le rôle de scripteur (nous avons pu le remarquer grâce aux thème dégagés de ses propos). Cependant, elle nous dit ne pas se sentir trop gênée par ses déficits : « moi **j'me sens pas handicapée du travail** » l. 308 et pense que son manque de maîtrise vient surtout de sa faute : « **j'veux tellement aller vite** que j'fais des erreurs » l. 308 ; « **j'ai pas d'patience** en fait » l. 314 ; « **j'écoute pas** les autres c'est mon problème ça » l. 316.

→ F2 ressent donc à la fois du plaisir et de grandes difficultés à se servir de l'écrit, cependant nous ne pouvons pas déduire de lien entre cette situation et sa représentation de l'orthophonie. Nous pouvons supposer qu'une prise en charge adaptée à ses difficultés sur l'écrit pourrait tout de même être acceptée et vue comme une chose positive.

H1 nous a très succinctement fait part de ses difficultés pour lire. Il nous explique que contrairement à F1, il ne demande jamais d'aide lorsqu'il éprouve des difficultés : « **j'ne pose jamais la question à quelqu'un** » l. 97. Il nous précise aussi qu'il ne lit pas de livres : « **j'lis pas le les livres** » l. 183.

→ H1 ne semble donc pas dans une dynamique de demande d'aide aux personnes de son entourage ou autre lorsqu'il éprouve des difficultés à lire. Peut-être est-ce dû à son passage vécu comme obligé à l'école qu'il n'a pas très bien vécu ainsi qu'à la prise en charge orthophonique qu'il pu suivre tout en nous expliquant qu'il ne voulait pas non plus y aller. Peut-être a t-il dû prendre l'habitude d'être aidé de manière inadapté ou de se sentir inférieur aux autres et qu'il préfère alors essayer de se débrouiller seul.

H2 appartenant à une famille de forains qui n'avaient pas d'école mobile, n'a jamais été scolarisé et a uniquement pu apprendre l'écrit par sa mère : « juste avec **ma mère qui m'a appris** et tout, mais voilà quoi » l. 37 ; « j'l'ai appris (la lecture et l'écriture) avec euh ben **avec euh ouais avec ma mère mes sœurs** » l. 115.

→ Nous ne pouvons en déduire un quelconque lien entre sa situation et sa connaissance incomplète de l'orthophonie.

Résultat :

Les quatre personnes interrogées avaient un rapport à l'écrit construit au fil des années d'une manière atypique par rapport au développement ordinaire des personnes scolarisées depuis l'âge de 3 ans voire de 6 ans et ce, jusqu'à l'âge de 16 ans. Cependant, nous n'avons pu en déduire de liens avec leurs représentations de l'orthophonie. Nous pouvons seulement déduire que leur présence dans cette formation dénote d'un manque de maîtrise de l'écrit qui peut les empêcher de se renseigner sur le métier d'orthophoniste ou de se déplacer aisément pour s'y rendre seul, ou encore d'éventuels problèmes de compréhension orale pouvant être à l'origine de leurs représentations incomplètes.

Troisième sous-hypothèse : (cf. tableau n°5)

Leur rapport à leur parcours scolaire et professionnel nous aide à comprendre si les représentations qu'ils ont de l'orthophonie et des TSLE sont inhérentes à leur situation d'illettrisme.

F1 a toujours éprouvé d'importantes difficultés scolaires (thème dégagé) au point d'avoir la sensation de décrocher souvent et de ne rien avoir appris « on **n'apprenait rien du tout** » l. 88. Sa mère est dans la même situation d'illettrisme qu'elle et ne pouvait l'aider pour ses devoirs : « ma mère ben **elle sait pas lire** non plus » l. 140, son père non plus d'ailleurs car il était souvent absent du domicile : « mon père **impossible parce que lui il partait tout le temps** » l. 140. F1 a été ensuite placée vers dix ans dans un foyer d'accueil : « j'me suis **r'trouvée aux terrasses de Mehon** j'avais dix ans » l. 158 mais n'a jamais eu d'aide appropriée ou d'orientation scolaire adéquate.

→ Ses difficultés scolaires et son parcours cahotique ont donc pu entraîner un manque de confiance en elle qui a pu lui faire douter de ses souvenirs au niveau de l'orthophonie.

F2 se dit plutôt motivée par l'école et nous pouvons le voir au travers du thème du plaisir d'apprendre que nous avons pu mettre en relief dans ses propos. Elle nous explique que les importantes difficultés scolaires qu'elle a pu éprouver proviennent de l'absence d'aide de sa mère au niveau de ses devoirs. Elle a d'ailleurs subi de nombreuses critiques, durant le lycée et les multiples formations qu'elle a suivies, qui lui pèsent encore.

→ Pour F2 l'orthophonie ne semble pas représenter quelque chose de négatif et nous pouvons le lier au fait que cela reste une aide parmi celles qu'elle a pu recevoir et apprécier énormément au fil de sa scolarisation : « pis **j'ai toujours aimé** qu'on euh j'dirais pas qu'on s'occupe de moi mais **qu'on soit à ma présence** » l. 226.

H1 n'aimait pas aller à l'école et l'a plutôt vécu comme un passage obligé (thème dégage). Il assimile l'orthophonie à cela : « ben **c'est comme l'école quoi** » l. 111 et ne donne pas plus de précision sur ce qu'il en pense.

→ La représentation de l'orthophonie de H1 peut donc venir de l'assimilation qu'il fait entre l'école et l'orthophonie car pour lui ces deux endroits sont synonymes de moments plutôt déplaisants.

H2 n'a jamais été scolarisé ses parents étant forains : « étant p'tit **j'ai pas été à l'école du tout** hein » l. 35 ; « on **voyageait assez souvent** » l. 39 ; « j'avais **pas d'école fixe** » l. 41. Son père préférait que ses fils montent les manèges plutôt que d'apprendre la lecture, chose qu'il appris tout de même un peu avec sa mère. Il regrette vraiment cette absence de scolarisation à l'heure actuelle et nous pouvons le voir au travers du thème du regret que nous avons pu souligner dans ses propos. Cependant depuis un accident de santé, H2 ne peut plus faire d'efforts physiques, ce qui le prive de continuer d'être forain. Il s'est rendu compte que son absence de scolarité le freine aussi pour accéder à un nouveau métier ou une nouvelle formation professionnelle.

→ H2 ne semble donc pas rejeter les aides que l'on pourrait lui proposer, nous pouvons donc supposer que s'il avait besoin d'un suivi orthophonique il l'accepterait sûrement

Résultat :

Concernant F1, F2 et H2, leur parcours professionnel et scolaire ne semble pas les avoir freinés dans l'accès aux soins orthophoniques si besoin était car ces trois personnes verraient plutôt cela comme une aide supplémentaire positive. Cependant, pour H1 l'orthophonie ne semble pas être quelque chose qu'il accepte et cela est dû en partie à l'assimilation qu'il a pu réaliser avec sa période dans le monde scolaire qu'il avait mal vécue.

Synthèse de la seconde hypothèse :

Nous avons donc pu voir que pour F1, F2 et H2 leurs rapports à la formation aux compétences clés ainsi qu'à leur parcours scolaire et professionnel montraient qu'ils n'auraient sans doute pas été rebuté pour suivre une éventuelle prise en charge orthophonique si besoin était car ils appréhendent ces différentes aides comme des choses plutôt positives. C'est en cela qu'ils ne se représentaient pas forcément l'orthophonie comme quelque chose de négatif dans notre première hypothèse.

En ce qui concerne H1, notre seconde hypothèse semble être confirmée car son rapport plutôt négatif à la formation aux compétences clés et à son parcours scolaire et professionnel est similaire à ses représentations plutôt négatives envers l'orthophonie (mais pas forcément envers les TSLE) car il assimile à l'orthophonie l'école qu'il a vécu comme quelque chose de déplaisant.

Au niveau du rapport à l'écrit de nos quatre personnes interrogées, nous pouvons supposer que leur insuffisante maîtrise du langage écrit (voire oral) ne peut leur permettre de se renseigner facilement sur le métier d'orthophoniste et ainsi d'en avoir une représentation plus complète et plus précise.

Notre seconde hypothèse selon laquelle les représentations des personnes illettrées envers l'orthophonie et les TSLE sont inhérentes à leur situation d'illettrisme est donc validée.

IV. 3 DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

Nous avons donc pu voir que les représentations des personnes en situation d'illettrisme envers l'orthophonie et les TSLE n'étaient pas forcément négatives, en tout cas pour trois d'entre elles. Nous avons pu voir qu'elles ne les empêchaient pas non plus d'accéder à d'éventuels soins orthophoniques et qu'elles étaient bien inhérentes à leur situation d'illettrisme. En effet, il semble que l'orthophonie soit plutôt appréhendée comme une possible aide supplémentaire pour pallier leurs difficultés et non comme une contrainte, sauf pour une personne sur les quatre rencontrées.

Voyons à présent comment nous aurions pu améliorer notre étude au niveau de la construction de notre démarche, de la précision de notre problématique et de nos choix réalisés durant cette étude.

Lors de la mise en place de notre démarche, nous n'avons pas pris en compte les troubles spécifiques du langage oral. Cependant, les personnes en situation d'illettrisme ont des difficultés qui ne se résument pas qu'au seul langage écrit, elles concernent également le langage oral. Les difficultés de lecture qu'elles peuvent ressentir trouvent dans l'oral leur source ou tout du moins leur écho car ces deux handicaps sont solidaires l'un de l'autre et se renforcent mutuellement selon Bentolila, 1996, cité par Chevalier-Gate, 2011. La situation d'entretiens oraux pouvaient donc être délicate au niveau de la compréhension des questions et de l'expression des réponses pour appréhender leurs représentations, cependant, l'oral nous semblait tout de même être moins pénalisant pour ces personnes.

Par ailleurs, nous n'avons pas choisi de prendre en compte directement les représentations de personnes illettrées atteintes de dyslexie-dysorthographe car cela entraînait de faire passer de multiples tests pour arriver au diagnostic de dyslexie-dysorthographe, chose que nous ne pouvions réaliser seule (c'est à dire sans un bilan neuropsychologique par exemple pour confirmer la différence de QI verbal et de performance). De plus, ces personnes ont déjà subi de nombreuses situations de bilans et nous ne souhaitons pas leur en ajouter une.

Nous avons aussi choisi de ne cibler que quelques événements clés des situations de vie qu'ils ont pu vivre (la formation aux compétences clés, l'école, le travail, l'entrée dans la lecture). Or il aurait fallu prendre en compte de multiples autres moments qui auraient pu être judicieux dans notre recherche de compréhension de leurs représentations. En effet, le manque de temps pour gérer leur quotidien, le travail à côté de la formation, les problèmes de repérage spatio-temporel auraient pu être autant d'éléments à prendre en compte.

Dans notre manière d'analyser leurs propos et ainsi leurs représentations nous avons dû passer par des interprétations plutôt subjectives de leurs propos et de leurs situations de vie. Cela était inévitable pour essayer de comprendre leurs représentations, cependant nous avons tout de même essayé au maximum de réduire nos interprétations personnelles.

Dans notre manière de mener les entretiens avec ces personnes nous n'avons pas su vraiment nous arrêter à un entretien et nous sommes souvent allée plus loin, c'est à dire dans une vraie conversation, alors que selon Kaufmann (2008), c'était l'un des risques de l'entretien compréhensif. A cause de cela, nous n'avons su rebondir vraiment à toutes leurs réponses pour essayer d'aller toujours plus loin dans la réflexion commune.

Comme nous étions plutôt dans une conversation que dans un entretien avec des questions à suivre au plus près, nous avons aussi omis d'en poser certaines comme leurs antécédents médicaux ou ce qu'étaient les TSLE . D'ailleurs, nous aurions dû ajouter une autre question sur l'orthophonie qui nous aurait permis d'appréhender encore plus directement leurs représentations à ce sujet et qui était « Si vous deviez aller voir un orthophoniste, le feriez-vous ? ».

CONCLUSION

Notre problématique de départ était de savoir quel est l'impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies du langage écrit chez les personnes en situation d'illettrisme sur leur accès aux soins en orthophonie (s'ils devaient en requérir).

En ce qui concerne notre groupe de quatre personnes rencontrées pour cette étude, nous avons pu déduire que ce ne sont pas leurs représentations qui ont un impact sur l'accès aux soins orthophoniques mais plutôt leur situation d'illettrisme elle-même.

Leurs représentations n'étant pas négatives, elles ne nous sont pas apparues comme étant un frein à une éventuelle prise en charge orthophonique. Cependant, leur situation de précarité envers l'écrit (voire l'oral) ainsi que leur parcours de vie plutôt cahotique pourraient être à l'origine d'un obstacle dans l'accès aux soins orthophoniques. Cet obstacle serait plus d'ordre pratique que de l'ordre de leurs représentations, comme par exemple de pouvoir se renseigner précisément sur ce métier. Notons qu'une méconnaissance de l'orthophonie n'est pas spécifique aux personnes en situation d'illettrisme même si elles y sont plus susceptibles de par leurs difficultés pour accéder à une information quelle qu'elle soit. Si ces personnes ne connaissent pas l'orthophonie, il nous reviendrait alors de se faire connaître auprès d'elles.

Il aurait été intéressant de réaliser une étude de plus vaste ampleur afin d'accéder à des résultats plus représentatifs de la population des personnes illettrées. Cependant, il faut tenir compte du repérage plutôt difficile de ces personnes. Notre étude avait plutôt pour objectif d'approfondir notre compréhension des mécanismes qui peuvent freiner quelqu'un à accéder à des soins orthophoniques, cela entraînait donc une étude d'ordre qualitatif et non quantitatif. Nous avons d'ailleurs pu connaître plus précisément ces personnes et réaliser à quel point elles peuvent être fragiles suite à leurs événements de vie.

Par ailleurs lors de nos rencontres avec les formatrices aux compétences clés, nous avons vraiment été sensibilisée au fait qu'elles manquaient énormément de moyens de repérage des troubles spécifiques du langage écrit ou oral, de matériel adapté pour travailler certains aspects déficitaires (comme la conscience phonologique par exemple) ainsi que de moyens de remédiation. Une collaboration avec des orthophonistes serait vraiment la bienvenue. Dans cette optique, il faudrait sensibiliser les orthophonistes à s'ouvrir à cette population et à collaborer avec des centres de formation. Cependant des problèmes de financement sont toujours présents et ils représentent l'un des problèmes les plus importants actuellement pour la concrétisation d'une collaboration.

Nous ne saurions conclure ce mémoire sans parler de l'importance de la prévention de l'illettrisme en orthophonie au niveau des pathologies spécifiques d'acquisition du langage écrit. En effet, si l'accompagnement des personnes en situation d'illettrisme est primordial, notre rôle d'orthophoniste est aussi nécessaire en amont afin de limiter au maximum les impacts négatifs de ces pathologies du langage écrit ou oral qui peuvent, dans les cas les plus sévères, conduire à une situation d'illettrisme.

BIBLIOGRAPHIE

Andrieux, F., (1997) Lire, ce bonheur auquel appelle l'illettrisme, *Glossa N°56*, UNADREO

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme ANLCI (2003) *Lutter ensemble contre l'illettrisme, Cadre national de référence*, Lyon, France : ANLCI

ANLCI (2010) *Illettrisme : les chiffres*, Lyon, France :ANLCI

ANLCI (2011) Illettrisme candidature Grande cause 2012 *Dossier Spécial Anlci infos n°17*, Lyon, France : ANLCI Disponible sur le site : www.anlci.gouv.fr/.../ANLCI.../ANLCI-Magazine_Illettrisme_17.pdf

Article 4 du Décret n° 2002-721 du 2 mai 2002 Relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, NOR : MESH0221490D Disponible sur le site : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000413069>

Besse, J.-M., de Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., Lahire B. (1992) *L'«illettrisme» en questions*, Cahiers du PsyEF n°2 Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon

Besse, J.-M. (1997) Illettrisme et appropriation de l'écrit, *Glossa N°56*, UNADREO

Besse, J.-M. (2003) *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*, Paris, France : Retz

Bo, A. (n.d.) Vous demandez conseil à ... Disponible sur le site : http://www.phosphore.com/contenu_connexe/108/formation/97846

Brin, F., Giardina, C. (1997) L'orthophoniste et la formation d'adultes en situation d'illettrisme, *Glossa* N°56, UNADREO

Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. et Masy, V. (2004) *Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition*, Isbergues, France : Ortho Edition

British Dyslexia Association, Dyslexia and Specific Learning Difficulties in Adults. Disponible sur le site : <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adu.html>

C2RI Centre Régional de Ressources pour la lutte contre l'Illettrisme en Lorraine (2009) *Fiches pratiques d'aide au repérage du public en situation d'illettrisme*, Metz, France : Inffolor

Chevalier-Gate, C. (2011) *De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Education de l'Université Lumière Lyon 2

Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopèdes de l'Union Européenne CPLOL (2003) Définition de la prévention, Paris, France : CPLOL. Disponible sur le site : <http://www.cplol.eu/fra/pr%C3%A9vention.htm#defin>

Crunelle, D. (2000) L'illettrisme : une boîte noire, *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* n° 57, pp 51-53, Paris, France

Cuq, J.-P. dir. (2003) *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, France : CLE international

Dalea, J. (2009) *Prévention et lutte contre l'illettrisme : rôle et place des orthophonistes*, Mémoire de l'Université Nice Sophia Antipolis

Delahaie, M., Billard, C., Calvet, C., Gillet, P., Tichet, J., Vol, S. (1998) Un exemple de mesure du lien entre dyslexie développementale et illettrisme, *Santé publique, volume 10, n°4*, pp 369-383

Delahaie, M., Pointeau, S., Tichet, J., Vol, S. (2002) Illettrisme et dyslexie, *Réadaptation n°486*, Paris, France : Onisep. Disponible sur le site : http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_delahaie/txt.html

Dussourd-Deparis, M. (2006) Dossier L'illettrisme, la situation en 2006, le rôle de la FNO, *L'Orthophoniste n°257*, Paris, France : FNO

Espérandieu, V., Vogler, J. (2000) *L'illettrisme*, Paris, France : Flammarion

Fédération Nationale des Orthophonistes FNO (2006) *4 Temps, 7 Mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme*, Paris, France : FNO

FNO (2010) Illettrisme et orthophonie. L'orthophoniste, acteur de santé, Paris, France : FNO
Disponible sur le site : www.sorc-fno.fr/documents/fichiers/FS%20Illettrisme.pdf

Foureix, A. (2010) *Apports de l'orthophonie aux formateurs intervenant auprès d'adultes en situation d'illettrisme*, Mémoire de l'Université de Lille 2

Gallina, J.-M. (2006) *Les représentations mentales*, Paris, France : Dunod

Géninet, A., (2012) Les processus mentaux pour l'apprentissage dans la dimension pédagogique, Communication présentée à la conférence « *Avoir ou pas la bosse des maths ? Acquisition normale et pathologique des compétences arithmétiques* » 10 Mars 2012, Libramont, Belgique

Gibbons J., Hannigan B., Harris C., Russell L., White R. and Williams E. (1991) Adult Dyslexics Speak Out About Dyslexia, *Connections : A journal of Adult Literacy, Volume IV*, pp 31-33, *Adult Literacy Research Institute*. Disponible sur le site : <http://www.adultldlearning.com/article.php>

Girod, R. (1997) *L'illettrisme, Que sais-je ?* Paris, France : Presses Universitaires de France

Goldish, M. (2001) *Everything you need to know about Dyslexia*, pp 20-22, New-York, The Rosen Publishing Group, Inc. Disponible sur le site : http://books.google.fr/books/about/Everything_You_Need_to_Know_about_Dyslex.html?id=BY8Bcx_e-lAC&redir_esc=y

Guérin-Pace, F. (2009) Illettrismes et parcours individuels, INSEE Economie et Statistique n° 424-425, *La France de l'illettrisme : constats et perspectives*, Paris, France : La Documentation française

Habib, M. (1996) Le « Cerveau extra-ordinaire » La dyslexie en question. Disponible sur le site : http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_habib/entree.html

Husson-Giardina, C. (2006) Pourquoi une collaboration formateur-orthophoniste dans la formation de base de l'adulte ? , FNO (2006) *4 Temps, 7 Mesures, des actions pour agir contre l'illettrisme*, Paris, France : FNO

INSERM (2007) *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie Bilan des données scientifiques*, Expertise collective, Paris, France : Les éditions INSERM

INSERM (janvier 2012) Troubles des apprentissages : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie... Disponible sur le site : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographe-dyscalculie>

Kalachnikoff, L., Suaud, H. (2008) *Orthophonie et Illettrisme, un autre éclairage. Proposition de questionnement métacognitif pour un accompagnement d'adultes lecteurs débutants face aux écrits de la vie quotidienne*, Mémoire de l'Université de Lille 2

Kaufmann, J.-C. (2008) *L'entretien compréhensif, L'enquête et ses méthodes 2^{ème} édition refondue*, Paris, France : Armand Colin

Lahire, B. (1993) *La raison des plus faibles* p105, Lille, France : PUL

Leclercq, V. (1999) *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes* pp 54-50, Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur

Leclercq, V. (2006) L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation, *Savoirs n°11*, pp 87-106 Disponible sur le site : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-2-page-087.htm>

Mannoni, P. (2010) *Les représentations sociales 5^{ème} édition*, Paris, France : Presses Universitaires de France

Michel, B., Maroun, E. (2008) Etude de cas : France, *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, OCDE Disponible sur le site : www.oecd.org/dataoecd/28/37/40046673.pdf

Midgen, S. (1990) Dyslexia and Psychodynamics: A Case Study of a Dyslexic Adult, in *Annals of Dyslexia, Vol. 40*, Baltimore, Etats-Unis : The Orton Dyslexia Society

Morcrette, D. (1993) *DMI (93) Illettrisme et Orthophonie*, Isbergues, France : Ortho Edition

Morcrette, D. (1997) Evaluation(s) : mot-clé dans la lutte contre l'illettrisme, *Glossa n°56*, Unadreo

OCDE Statistique Canada (2000) *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, OCDE Récupéré du site : www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf

Ourgias-Pérez, A.-M. (2003) Comment peut-on être illettré en 2003 ?, *Journal de l'animation n°41* Disponible sur le site : http://tremintin.com/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=247&Itemid=107

Pledran, N., Lechleiter, M. (1999) *Orthophonistes. Illettrismes. Quelle collaboration, quelle coopération, quel partenariat avec les formateurs ? Enquête en Lorraine*, Mémoire de l'Université Henri Poincaré Nancy 1

Poisneuf, A. (2008) *Etat des lieux de la lutte contre l'illettrisme en Lorraine*, Metz, France : ANLCI

Poisneuf, A. (2009) *Agir ensemble pour l'accès de tous aux compétences de base. Plan lorrain de prévention et de lutte contre l'illettrisme 2010-2012*, Metz, France : ANLCI

Rankin, A. (n.d.) What Is Functional Illiteracy? Disponible sur le site : <http://www.wisegeek.com/what-is-functional-illiteracy.htm>

Rivière, J.-P. (2001) Illettrisme, la France cachée, *La France de l'illettrisme : constats et perspectives*, Paris, France : La Documentation française

Robatel, N. (2010) La France de l'illettrisme : constats et perspectives, *Problèmes politiques et sociaux n°975*, Paris, France : La Documentation française

Singly, F. de (2008) *Le questionnaire L'enquête et ses méthodes 2^{ème} édition*, Paris, France : Armand Colin

Sitographie

<http://www.anlci.gouv.fr> site de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme ANLCI

<http://www.associationreponse.com> site de l'association REPONSE, Vandoeuvre-lès-Nancy

<http://c2rilorraine.org> site du Centre Régional de Ressources Illettrisme pour l'accès aux compétences clés en Lorraine

<http://www.formabilis.fr> site de l'organisme de formation Formabilis

<http://inffolor.org> site d'information sur la formation et l'orientation professionnelle en Lorraine

ANNEXES

| | |
|---|------------|
| Annexe n°1 : Coupon écrit destiné aux personnes interrogées | 105 |
| Annexe n°2 : Trame des questions de l'entretien compréhensif | 106 |
| Annexe n°3 : Description détaillée des caractéristiques des personnes interrogées..... | 109 |
| Annexe n°4 : Transcriptions des quatre entretiens | 111 |
| Entretien réalisé auprès de F1 : | 111 |
| Entretien réalisé auprès de F2 : | 127 |
| Entretien réalisé auprès de H1 : | 144 |
| Entretien réalisé auprès de H2 : | 153 |

Annexe n°1 : Coupon écrit destiné aux personnes interrogées

□

Je soussignée, Mlle Clémence Marcilly,
étudiante à école d'orthophonie de Lorraine,
réalisant un mémoire de recherche en orthophonie, m'engage :

à ne pas divulguer les informations (orales ou écrites) que nous pourrions échanger lors de
notre entretien en dehors de mon mémoire,
ainsi qu'à ne pas permettre l'identification des stagiaires rencontrés lors de ces entretiens.

Date, Lieu

Signatures des deux parties

Pour tout renseignement sur l'orthophonie :

Clémence Marcilly ***** (adresse mail personnelle)

*Ecole d'Orthophonie de Lorraine
Faculté de Médecine
9 avenue de la Forêt de Haye
BP 184
54505 Vandœuvre les Nancy cedex*

(exemplaire pour le stagiaire)

Trame de questions pour les stagiaires de l'Atelier Permanent d'Acquisition des Compétences Clés Association REPONSE, Vandoeuvre-lès-Nancy & ceux de l'atelier des compétences clés de l'organisme FORMABILIS, Pont-à-Mousson

○ Rapport à la formation Compétences Clés

1. Vous êtes donc actuellement en formation, pourriez-vous m'en parler un peu ?
2. Comment avez-vous connu la formation ?
3. Quel est votre projet suite à cette formation ? (professionnel, personnel, familial ...)
4. Que travaillez-vous lors de ces ateliers ?
5. Que vous apportent-ils ?

○ Rapport à l'écrit

1. Vous souvenez-vous du moment où vous avez appris à lire ?
2. Comment cela s'est passé ?
3. A quels moments devez-vous souvent lire et/ou écrire?
 - a. chez vous (journal, ordinateur, papiers administratifs, courrier...)
 - b. au travail (notes d'informations....)
 - c. dans les lieux publics (étiquettes dans les magasins, panneaux indicateurs dans la rue...)
 - d. autre...
4. Avez-vous déjà connu des situations où vous ne vous sentiez pas à l'aise pour lire ou écrire ?

5. Dans ces cas là, comment faisiez-vous pour y arriver ?

○ Rapport aux formations

1. Au niveau de l'école, c'était comment pour vous ?

2. Et au niveau du travail ? Ou d'un stage ?

3. Vous a t-on déjà proposé l'une de ces aides : soutien scolaire, orientation, stage de remise à niveau, conseils personnalisés, bilan (ou prise en charge) médical(e) ou paramédical(e), autre ... ?

a. Si oui :

- de quelle sorte ?
- comment s'est-elle passée ?
- comment s'est-elle finie ?
- vous convenait-elle ?

b. Si non, auriez-vous souhaité en obtenir une?

○ Rapport à l'orthophonie

1. Quel est le rôle d'un orthophoniste selon vous ?

2. Quel type de public peut-il accueillir ?

3. Avez-vous déjà entendu parler de la dyslexie et de la dysorthographe ?

4. Qu'en savez-vous ?

5. Y êtes-vous déjà allé pour vous ou vos enfants ?

a. Si non :

- Pensez-vous en avoir besoin pour vous ou vos enfants ?

- Pour quelles(s) raison(s) ?
- Comment le ressentez-vous ?

b. Si oui :

- Pour quel motif ? Sur demande de qui ?
- Pensiez-vous en avoir besoin ? Pourquoi ?
- Comment s'est-elle passée ? Comment le ressentez-vous ?
- Aviez-vous des attentes par rapport à l'orthophonie ?
- Si oui, lesquelles ? Ont-elles été comblées ?

o Données complémentaires

- Prénom
- Âge
- Sexe
- Situation familiale
- Antécédents médicaux

Merci pour votre participation. Si vous avez des questions, n'hésitez pas, mes coordonnées et celles de mon école sont sur votre coupon.

Annexe n°3 : Description détaillée des caractéristiques des personnes interrogées

F1 :

- Femme de 25 ans
- Actuellement sans travail
- Sans qualifications
- Scolarisée jusque 18 ans
- Mariée, deux enfants
- Parents illettrés
- Placée en foyer à l'âge de 10 ans

F2 :

- Femme de 22 ans
- Actuellement employée 20 heures par semaine dans une entreprise
- Sans qualifications
- Arrêt du lycée à 17 ans, scolarisée en SEGPA au collège
- Obtention du code de la route, en train de passer le permis de conduire

H1 :

- Homme d'environ 20 ans
- Actuellement sans travail
- A suivi un début de Remise à Niveau (RAN) mais a dû se rendre à l'association REPONSE sur les conseils de ses premiers formateurs

H2 :

- Homme de 39 ans
- Actuellement sans travail
- Sans qualifications
- Jamais scolarisé car ancien forain
- Père illettré
- Problème de santé au niveau du dos, reconnu travailleur handicapé du travail

Annexe n°4 : Transcriptions des quatre entretiens

Entretien réalisé auprès de F1 :

- 1 C- pourriez vous me parler un peu de ce que vous faites ici de ce que vous apprenez
- 2 F1- c'est moi c'est moi en fait qui en avais déjà en parler avec ma ma conseillère de Mission Locale et du coup bah c'est elle qui m'a remonté ici pour apprendre à lire et à écrire parce qu'en fait j'ai difficultés de lire et d'écrire et euh du coup euh +
- 3 C- vous êtes ici pour apprendre ça
- 4 F1- ouais
- 5 C- et donc c'est donc y'a que sur les difficultés de lecture et d'écriture que vous travaillez ici ou y'a l'informatique
- 6 F1- si on l'a déjà fait mais de toute façon moi l'informatique je le sais déjà alors euh
- 7 C- ah oui vous savez déjà un peu vous en servir
- 8 F1- oui y'a déjà mon mari qui m'a expliqué et du coup euh
- 9 C- ouais ça aide c'est pas mal
- 10 F1- j'ai même mon ordinateur euh
- 11 C- ah oui carrément ouais donc ça vous savez vous en servir et tout d'accord
- 12 F1- ouais
- 13 C - O.K. et euh vous avez quel âge en fait
- 14 F1- 25 j'ai 25 ans et j'vais en avoir 26
- 15 C- O.K. oui donc c'est vrai que la Mission Locale j crois que c'est jusque 25ans c'est ça
- 16 F1- ouais
- 17 C- d'accord O.K. et donc et donc est ce que vous avez un projet après cette formation
- 18 F1- pour l'instant nan
- 19 C- professionnel ou autre
- 20 F1- nan pour l'instant nan
- 21 C- d'accord O.K. O.K. parce que donc qu'est ce que vous attendez en fait de ce que vous faites ici

- 22 F1- ben que déjà que j'apprenne que + euh parce que mon fils veut que j'lui lit une histoire et j'ai un peu de mal alors du coup j'lui ai fait euh que j'pouvais pas lui lire
- 23 C- O.K.
- 24 F1- et là c'que j'veux c'est euh pour lui lire une histoire après quoi
- 25 C- ouais c'est sûr que là ça lui ferait plaisir
- 26 F1- parce que j'en ai deux j'en ai deux j'ai une fille j'ai un garçon et une fille et euh
+
- 27 C- ouais O.K. et ils demandent +
- 28 F1- voilà et en fait ils sont pas avec moi
- 29 C- d'accord O.K.
- 30 F1- ils sont chez ma chez ma sœur parce que ma sœur en fait elle habite euh loin et euh et en fait moi elle m'les emmène que le pendant le pendant les week-ends
- 31 C- d'accord
- 32 F1- le samedi en fait j'les ai que le samedi de six de huit de dix heures à cinq heures pis après elle les ramène
- 33 C- O.K. donc vous ne les voyez qu'une fois par semaine et tout d'accord
- 34 F1- ouais ben j'les vois samedi là
- 35 C- oui ben oui demain ah non dans deux jours et parce qu'en fait euh c'est vous qui l'avez décidé
- 36 F1- nan en fait ce qui s'est passé c'est parce que en fait on avait des problèmes du coup bah +
- 37 C- ouais ils ont pris la décision
- 38 F1- ben en fait on a eu un appart y'a quelques ans et ben du coup l'appart c'était impossible que que mes enfants habitent euh avec moi parce que l'appart il était même pas euh même pas habitable en fait
- 39 C- oui donc là c'est sûr qu'avec des bébés +
- 40 F1- ben *** il avait même pas euh il avait euh parce qu'il est né le six décembre et du coup euh ben il avait même pas euh ma fille elle est partie il avait même pas un an
- 41 C- ah ouais
- 42 F1- et mon fils avait deux ans et du coup ben avant ben ils étaient pas ensemble parce que là ben en fait ma mon fils était dans une autre euh dans un autre établissement et

du coup ma sœur a dit euh parce qu'elle est venue avec moi au juge et elle a dit je veux que +

43 C- qu'ils soient ensemble

44 F1- que voilà

45 C- ah ouais c'est normal franchement pour eux

46 F1- et du coup ben là ce qu'elle a fait c'est que elle a essayé de prendre *** euh un week-end pour euh s'habituer avec sa petite sœur et du coup bah +

47 C- ça s'est bien passé

48 F1- ouais

49 C- ben ça m'étonne pas

50 F1- et du coup ben il est resté euh tout avec sa avec elle euh +

51 C- chez votre sœur

52 F1- voilà

53 C- d'accord et ouais ça va elle était d'accord pour les prendre bon ben c'est super

54 F1- ouais

55 C- heureusement d'accord O.K. et euh donc euh qu'est ce que vous avez l'impression que ces ateliers vous apportent

56 F1- ben tout hein

57 C- ben ah ouais ah oui carrément bon ben comme ça

58 F1- voilà

59 C- pour lire des choses ou pour écrire et tout

60 F1- ben rien que pour les cour- parce que quand je reçois des courriers et que je peux pas lire euh +

61 C- ouais hum là ça bloque un peu

62 C- et dans ces cas là quand vous avez des difficultés pour lire vous faites comment alors

63 F1- ben j'demande euh à mon mari qui qui m'aide quoi

64 C- donc lui il n'a pas trop de problèmes

65 F1- j'ai même des livres euh ou je lis de bébé j'les prends et des fois ben euh t'sais j'les lis hein

66 C- des plus simples

67 F1- oui

68 C- pour recommencer avec des choses plus faciles puis après vous verrez

- 69 F1- ouais
- 70 C- ouais d'accord parce que votre mari il n'a pas de problèmes pour lire lui ça va
- 71 F1- non ben non là il +
- 72 C- d'accord
- 73 F1- c'est ben c'est lui qui lit les courriers euh
- 74 C- O.K. tous les courriers qui arrivent O.K. et donc euh vous étiez à l'école en France
je pense
- 75 F1- oui ben en fait j'étais dans une école euh en fait j'étais dans une école normale
et du coup euh comment ben ce qui s'est passé c'est que j'arrivais pas à suivre
- 76 C- d'accord ouais
- 77 F1- alors j'ai été ben pis j'suis ben j'ai été pas chez mes parents j'étais dans une
maison euh pour les enfants en fait la maison euh en fait c'est la maison d'enfants de
Mehon et du coup j'étais là haut
- 78 C- c'est vers Nancy
- 79 F1- nan c'est pas sur Nancy c'est à Lunéville
- 80 F1- parce qu'en fait j'ai habité à Lunéville avant que qu'on habite ici et du coup ben
j'étais j'étais euh j'étais placée
- 81 C- O.K. depuis toute petite ou +
- 82 F1- ben en fait y'avait moi et ma sœur mon autre sœur la *** parce que ma sœur
***** était dans une école spécialisée et du coup elle elle c'était et nous et moi en
fait j'avais trois ans quand j'ai été placée et ma sœur elle elle avait huit ans
- 83 C- ah oui
- 84 F1- et c'était moi la plus petite euh +
- 85 C- oui à 3ans
- 86 F1- et donc c'est pour ça que moi j'ai pas voulu que mes gosses soyent {sic} aussi en
foyer
- 87 C- ouais
- 88 F1- et du coup bah moi et ma sœur *** c'est qu'on était que tous les deux et du euh
coup ben après j'ai été dans l'école normale et après du coup vu que j'suivais pas ben
y m'ont mis juste en face aux terrasses de Mehon et là euh ben on n'apprenait rien du
tout
- 89 C- ah ouais c'était pas +
- 90 F1- nan

- 91 C- y'avait pas de profs
- 92 F1- ben si y'avait des profs mais euh ils comme on était beaucoup du coup ben il fallait qu'elle voye {sic} tout le monde
- 93 C- et donc pour ce qui avaient p'têtre plus de problèmes et ben elle avait pas le temps de passer pour tout le monde
- 94 F1- nan et du coup ben depuis j'ai rien appris
- 95 C- oui d'accord O.K. parce que votre sœur qui était en école spécialisée c'était à quelle école
- 96 F1- à Clair Matin c'est toujours sur Lunéville
- 97 C- parce qu'elle avait quelles difficultés ?
- 98 F1- ben elle c'est pareil elle est comme moi quoi c'est pour ça qu'elle veut essayer aussi d'apprendre euh comme moi
- 99 C- oui d'apprendre à lire et à écrire
- 100 F1- voilà
- 101 C- O.K. parce que quand vous dites comme vous ça veut dire quoi
- 102 F1- ben c'est pareil elle elle euh elle était dans dans la même situation que moi en fait c'est que c'était pareil elle sait pas beaucoup lire elle sait pas beaucoup écrire non plus + et ben mon autre sœur elle ça a pas +
- 103 C- elle s'en sort ah oui et c'est elle qui garde vos enfants
- 104 F1- voilà
- 105 C- O.K. j'ai tout compris
- 106 F1- voilà voilà et elle nous ben comme ***** n'a pas elle *** elle a dit « j' préfère qu'ils soyent {sic} avec avec moi que qu'avec euh
- 107 C- d'accord qu'avec ***** parce qu'elle a pas de boulot
- 108 F1- nan ben en fait ma sœur *** euh bon là elle est en arrêt mais sinon elle fait un travail à l'hôpital mais là comme elle fait elle a eu un un can- un comment s'appelle ça un cancer euh au niveau du sein et du coup elle s'est fait opérer et là elle va se r'faire opérer de l'autre
- 109 C- ouais d'accord pff ben de toute façon les cancers ça en ce moment y'a du monde qui en a
- 110 F1- ben c'est en fait ce qui se passe c'est que ça fait c'est en fait ma tante l'a eu mais de ma famille et du coup on peut aussi l'avoir

- 111 C- oui c'est ça en fait on dit toujours que le cancer du sein ça peut être héréditaire ça peut se transmettre mais ça se transmet en général que si la personne qui l'a eu avant par exemple votre tante elle l'a eu euh quand elle avait l'âge encore d'avoir des enfants parce que par exemple si elle l'a eu quand elle était déjà grand-mère par exemple
- 112 F1- nan nan elle l'a eu avant
- 113 C- et ben là euh là c'est pas forcément génétique c'est que c'est arrivé comme ça donc là elle l'a eu assez jeune
- 114 F1- ouais
- 115 C- donc oui
- 116 F1- oui ben elle m'avait expliqué donc là j'ai fait ben hein euh, et là ben ma sœur elle l'a eu aussi ben en fait ce qu'il s'est passé c'est qu'elle l'a qu'on que les médecins l'ont vue à temps
- 117 C- ah et ben voilà ah ça c'est bien
- 118 F1- ouais ben moi quand elle me l'a dit c'est que j'ai fait euh j'ai fait :
- 119 F1- « ben pour euh si l'on pris a temps c'est que t'as vraiment eu de la chance pour toi »
- 120 F1- et là ben du coup maintenant elle va se faire opérer de l'autre et euh +
- 121 C- ouais mais bon s'ils peuvent opérer c'est bon signe ça veut dire qu'ils peuvent enlever euh la tumeur et que après ils peuvent penser à guérir et puis le cancer du sein y'en a beaucoup beaucoup qui en ont et il paraît même que d'ici quelques années il y aurait une femme sur trois
- 122 F1- là j'ai c'est que j'ai peur d'un truc c'est pas pour nan mais c'est pas pour ça hein c'est pour un autre truc
- 123 C- ah d'accord
- 124 F1- parce qu'en fait euh mon mon bon c'est pas trop trop trop grave mais j'ai mes parents ils ont euh du du cholestérol +
- 125 C- ah oui oh ben moi aussi j'en ai plein
- 126 F1- nan ben en fait ce qui se passe c'est que mon père en a moins et que ma mère en a plus euh que lui et là mon père ben il a deux trucs en fait il a ça et euh de la tension dans les yeux et ça ben j'peux soit euh même vue mais mes enfants peuvent en avoir aussi +
- 127 C- donc là ce qui est important c'est d'aller voir souvent des médecins

- 128 F1- ouais ben moi c'est ce que là ben j'attends parce que j'ai eu soit faut que j'appelle à Lunéville mais comme j'peux pas redescendre vu que il travaille du coup on va être on va aller sur Nancy pour euh pour passer euh
- 129 C- ouais voilà
- 130 F1- nan mais parce qu'en fait l'opticien et du coup il fait en même temps il fait la visite
- 131 C- d'accord ben oui à la limite vous prenez un rendez-vous le jeudi quand vous savez que vous êtes à Nancy et puis vous prenez un rendez-vous en même temps comme ça vous venez ici et puis après euh ouais comme ça c'est mieux
- 132 F1- hum
- 133 C- ben après le cholestérol c'est pas forcément grave c'est juste qu'après vers cinquante ans soixante ans là il faut surveiller encore plus mais moi je sais que j'en ai plein du mauvais et pour l'instant j'm'en fais pas trop mais après faudra surveiller quand même
- 134 F1- ben là mes mes parents ils l'ont ben eux ils mangent euh vachement gras c'est pour ça que ils en ont
- 135 C- ouais c'est sûr mais bon après des fois même quand on mange pas gras on en a quand même hein ça c'est le bordel de toute façon les trucs là
- 136 F1- ben ça s'prévoit pas non plus
- 137 C- voilà ouais c'est sûr et donc euh pour revenir à l'écrit est ce que vous vous souvenez de comment ça s'est passé quand vous avez appris à lire euh enfin alors c'est un peu dur parce que ça r'monte j'pense
- 138 F1- voilà
- 139 C- mais est ce que vous savez comment ça s'est passé
- 140 F1- ben bien
- 141 C- ouais ça été et euh est ce que vous avez appris à l'école et à la maison est ce que vos parents vous aidiez ou c'était pas trop
- 142 F1- ben mon père impossible parce que lui il partait tout le temps et ma mère ben elle sait pas lire non plus
- 143 C- ouais donc là c'est sûr que c'est pas facile non plus
- 144 F1- et pis ben en fait chez mes parents j'avais mes parents avaient une travailleuse familiale et du coup quand je r'venais d'l'école ben parce que j'avais des devoirs des fois j'avais des d'voirs à faire et du coup bah ce qu'elle faisait c'est qu'elle prenait mon notre le cahier que j'avais et du coup elle le puisqu'en fait j'avais des des t'sais des

syllabes à apprendre et du coup ce qu'elle faisait c'est qu'elle me les faisait apprendre et pis y'a un coup ben j'ai voulu ranger mes affaires dans mon sac et j'ai vu ma mère avec mon cahier en train d'le lire mais j'ai j'lai laissé t'sais j'l'ai laissé faire

145 C- ouais

146 F1- j'ai pas rangé euh alors t'sais c'que j'ai fait après c'est que j'ai repris le cahier et j'lui ai fait ben t'sais c'que tu qu'on va faire c'est qu'on c'est qu'tu vas m'lire les mots que t'as lu pour voir si tu +

147 C- si c'était les bons

148 F1- si c'était les bons voilà et ben du coup elle avait bien lu et du coup alors mon père quand il est r'venu j'lui fais j'lui ai fait

- a. « tu sais qu'ta femme elle sait lire »
- b. il m'fait « ben t'es pas bien »
- c. j'lui fais à mon père j'lui fais « si j'te promets elle sait lire »
- d. il m'fait « ben tu vas m'faire comment qu'elle sait lire »
- e. j'lui fais « ben j'vais lui r'laisser le cahier j'vais euh t'sais j'vais elle va »
- f. relire les mots
- g. voilà « et après tu verras que j'vais lui redire les mots qu'elle a lu et tu verras qu'elle va te les r'dire »

149 F1- alors j'l'ai laissée euh on va dire une minute pour euh pour les lire et après ce que j'ai fait j'ai r'pris ben pareil le cahier et elle les a r'dit à mon père mon père pareil il a il en r'crovait pas qu'elle savait lire

150 C- ah ouais c'est trop bien donc elle avait quand même des bases un peu

151 F1- voilà

152 C- bon après pas assez pour lire des grands textes ou quoi

153 F1- nan

154 C- mais euh d'accord

155 F1- nan mais des p'tites phrases euh par exemple j'sais pas euh une phrase qui va écrire qui sera écrit b machin ben du coup elle saura même mes sœurs c'était pareil hein ils savaient pas que si euh que ma mère elle savait lire hein

156 C- ah ben voilà c'est vous qui avez découvert c'est sympa d'accord et donc euh oui parce que c'est vers trois ans que vous êtes allée aux terrasses de Mehon c'est ça

157 F1- nan en fait à la maison d'enfants

158 C- ah c'est différent

159 F1- et du coup ben quand j'ai fait j'me suis r'trouvée j'avais quand j'me suis r'trouvée aux terrasses de Mehon j'avais dix ans

160 C- ah oui c'était à 10ans là ah oui O.K. parce que donc à trois ans

161 F1- ben ça faisait trois ans que j'étais là haut euh parce que j'suis partie d'chez mes parents euh ils nous ont en fait c'est à dire qu'ils nous ont retiré de chez mes parents ben à mon père surtout c'est que y buvait y buvait et du coup euh et du coup quand ils nous ont vu maintenant j'peux ah ben r'tourner en arrière j'voudrais pas hein

162 C- oui ben oui c'est normal ouais ouais donc là euh donc là ce qui est super c'est que enfin vous me dites que comme votre mère savait pas lire vous pas trop mais vous essayez de lire pour vos enfants et ça c'est super vous avez fait un un gros pas en avant là +

163 F1- ouais

164 C- mais c'est vrai que ça prend du temps même quand on est petit ça prend du temps ça s'apprend pas en un an

165 F1- ben j'ai **** là il est à l'école euh il a dû mal à suivre aussi hein des fois des fois il y arrive mais sinon euh même euh bon euh ben *** elle est encore trop p'tite parce qu'elle va justement avoir trois ans et elle est pas +

166 C- elle va commencer à aller à l'école

167 F1- voilà ben là c'qu'elle fait ben ma sœur c'est qu'elle la met à la garderie parce qu'en fait le mercredi ***** est tout seul avec parce que la semaine *** est toute seule avec la ma sœur et lui et ben parce que lui vu qu'les enfants d'ma sœur ils vont à l'école et elle le mercredi comme ils en ont comme elle y'a pas d'école ***** il veut rester tout seul avec elle

168 C- avec ***

169 F1- nan avec ma sœur et du coup ben ***** elle a fait ben

- a. « ***** j'vais mettre *** à la garderie comme ça le mercredi tu seras tout seul avec euh »
- b. et du coup ben c'est c'qu'elle fait ben euh elle la met à la garderie pour euh parce qu'en fait eux deux c'est les mêmes en fait ce qui s'passe c'est qui prêtent pas leurs jouets ils ont un caractère euh tous les deux quoi

170 C- [rires] ils partagent pas

171 F1- nan

172 C- ah mais ça les petits c'est souvent comme ça ouh ils ont du mal hein

173 F1- nan parce que même à l'école c'est pareil hein **** euh même à la maison hein
174 C- [rires]
175 F1- quand ils viennent le le samedi euh
176 C- ah oui d'accord oh ça passera p'tetre hein
177 F1- ben là il est ben la dernière fois il a fait fort parc'qu'en fait dans la voi- dans la
voiture en fait on r'partait dans la voiture pour aller euh pour partir en voiture et il
avait un deux parc'qu'en fait on avait été voir la sa la grand-mère de mon mari et ils
a elle avait donné t'sais les trucs qui collent sur le truc sur les frigos
178 C- ah des magnets
179 F1- oui c'est avec des animaux machin en fait elle en avait deux et elle en a donné un à
son frère et un à sa sœur et du coup ben **** avait pris les deux
180 C- et voilà
181 F1- alors c'qu'il a fait c'est qu'il en a donné un à sa sœur et j'lui ai fait :
a. « ben tu fais trop fort parce que normalement tu les f- il les garde pour lui »
182 C- et ben c'est bien faut l'encourager comme ça
183 F1- voilà et du coup euh
184 C- d'accord
185 F1- voilà
186 C- mais ça ouais on l'voit souvent que les enfants ils partagent pas trop au début et du
coup euh d'accord et euh oui donc en fait euh est ce que vous avez euh oh
j'm'embrouille moi à quel moment vous devez souvent lire ou écrire des choses en fait
187 F1- ben quand euh ben quand ma sœur elle m'envoie soit des messages ben j'ai du
mal à quand en fait sur MSN j'ai j'parle avec ma sœur et des fois j'ai y'a des mots
que parce que j'arrive pas à lire alors du coup des fois en fait j'l'appelle et j'lui
demande à c'qu'elle marqué et elle m'le r'dit euh c'qu'elle a marqué euh dessus quoi
188 C- donc quand il y a quelque chose que vous n'arrivez pas à lire vous d'mandez euh à
votre sœur ou à votre mari
189 F1- voilà
190 C- d'accord O.K. et euh ouais ça marche et puis euh donc à l'école euh parce qu'en
fait j'me d'mandais aux maisons de l'enfance vous avez dû apprendre à lire aux
maisons de l'enfance c'est quoi c'est une école la maison de l'enfance
191 F1- non c'est c'est un foyer
192 C- d'accord et la journée vous étiez à l'école euh quand même

193 F1- oui

194 C- d'accord et là vous euh quand vous disiez que vous arriviez pas à suivre c'est pas facile comme question mais est ce que vous savez pourquoi est ce que vous savez l'expliquer

195 F1- ben en fait ce qui s'est passé c'est que j'étais euh euh aux à l'école Georges de la Tour et la prof en fait euh c'qui s'est passé c'est que en fait on était plusieurs et du coup euh y'avait euh j'arrivais pas à suivre les autres

196 C- O.K.

197 F1- alors du coup j'me suis r'trouvée euh aux terrasses de Mehon

198 C- d'accord et c'était plus euh quand il fallait lire les choses ou c'était plus quand elle vous parlait à l'oral

199 F1- nan c'est pas ça c'est que j'arrivais pas y'avait des fallait en fait elle avait un texte en fait elle faisait le tour de toutes les élèves pour euh lire une phrase complète et du coup bah moi euh j'avais pas j'arrivais pas à la lire +

200 C- d'accord

201 F1- alors du coup ben elle a dit que en fait elle m'a mis à l'écart et du coup ben euh j j'ai pas suivi du tout la

202 C- et euh ça a toujours ça a été comme ça dans toutes les classes

203 F1- ben oui

204 C- ah oui même avec d'autres instit-

205 F1- ben oui ben tu vois ben du coup j'ai j'étais euh parce que ma maîtresse était malade alors j'avais été dans une autre classe et j'avais été avec euh dans la classe de ma sœur et euh du coup ben c'qui s'est passé c'est que ma sœur euh a elle avait un elle a été euh quoi en fait elle m'a aidée un p'tit peu

206 C- d'accord donc elle vous a aidée

207 F1- voilà et du coup après bah c'est que du coup c'est que ma sœur elle a ma sœur la *** bah elle est tombée euh en fait euh c'est quand elle a voulu aller aux toilettes et bah du coup elle est tombée par terre et ils ont cru que moi j'avais rigolé que ma sœur était tombée parce qu'en fait ma sœur était tombée dans les pommes

208 C- ah oui à ce point là

209 F1- voilà parce qu'en fait bah elle elle était pas bien et du coup bah elle est r'tournée chez mes parents pis ben et pis alors ben le lendemain ma sœur est revenue à l'école et

ils ont dit que j'avais que j'avais rigolé que ma sœur était tombée alors ma sœur elle me fait t'façon laisse les j'sais pas t'sais elle les a pas euh

210 C- pas calculé

211 F1- voilà ouais parce qu'elle savait que j'm'inquiétais quoi

212 C- et euh

213 F1- pis ben du coup elle a laissée euh ben elle a laissée de côté pour ça quoi

214 C- d'accord et donc ouais donc dans toutes les classes y'a eu ça et vous avez arrêté vers quel âge à peu près

215 F1- ben euh quand j'étais enceinte de mon fils +

216 C- ah oui d'accord donc ben

217 F1- deux mille six il est né le six décembre deux mille six

218 C- d'accord ben donc ça fait euh ouais six ans oui donc vous avez continué jusqu'à dix-huit dix-neuf ans et ça se passait comment même au lycée

219 F1- ben j'y étais pas j'y est pas retournée depuis

220 C- ah d'accord vous avez arrêté après la primaire

221 F1- ouais

222 C- après le CP ou le CE1

223 F1- ben en fait c'était pas des classes

224 C- ben oui aux terrasses de Mehon oui c'est vrai que c'est un peu différent O.K. d'accord et si vous disiez que les profs n'étaient pas trop là

225 F1- nan nan pis euh c'qu'on apprenait euh c'était soit de la couture euh +

226 C- ah oui d'accord des trucs pratiques mais pas trop ouais

227 F1- voilà

228 C- O.K. et donc oui euh

229 F1- mais j'ai quand même eu un truc c'est j'ai eu le le j'sais pas c'est quoi c'est euh en fait c'est dans un collège euh sur Lunéville encore c'est qu'il y avait l'ECV ils nous apprenaient soit les maths soit le français en fait le français pis le truc euh des autres euh et donc ben du coup ce qu'on a eu c'est que en fait euh les j'en ai eu qu'un sur deux

230 C- de

231 F1- c'est un je sais plus c'était quoi le nom

232 C- c'était du soutien scolaire en plus euh des cours

- 233 F1- ben en fait c'était euh c'était un un mais j'sais plus c'est quoi le nom du en fait du c'était euh parce que y'avait le français les maths et pis euh un autre euh y'avait trois trucs en fait et euh +
- 234 C- c'était où c'était dans le collègue
- 235 F1- ben en fait j'en ai euh on passait un par un dans dans le dans le bureau des profs et du coup en fait et en fait c'était pour voir si euh si on avait retenu ce qu'on avait fait avec euh
- 236 C- d'accord et c'était des interrogations à l'oral
- 237 F1- voilà oui et j'en ai eu un sur deux
- 238 C- oui
- 239 F1- alors du coup ben ce que j'ai fait j'l'ai r'passé les deux qu'j'avais pas euh +
- 240 C- que vous n'aviez pas réussi d'accord
- 241 F1- nan
- 242 C- et vous les avez réussi après
- 243 F1- ouais
- 244 C- ah ben super d'accord O.K.
- 245 F1- alors en fait ils ont pas repris le français du coup que j'l'avais ils ont r'pris les deux que j'avais pas
- 246 C- voilà ça c'est sûr parce qu'après on repasse le français euh déjà une fois c'est déjà bien et est ce que dans l'école à Georges de la Tour est ce qu'on vous avait proposé des du soutien ou d'aller voir euh je sais pas une orthophoniste ou je sais pas +
- 247 F1- nan ça je l'ai fait aux terrasses de Mehon
- 248 C- ah oui d'accord parce que justement moi c'était aussi là-dessus que je +
- 249 F1- si parce qu'en fait j'l'ai d'jà fait j'avais été euh en fait elle était dans l'établissement et fin on et du coup ben euh j'parlais avec elle parce que pour des problèmes que j'avais quoi pis en fait elle gardait ça euh en fait elle sortait pas ça de son de ses du bureau quoi elle le disait pas mais par exemple j'avais ma prof ma référente parce qu'en fait là bas d'abord on avait une référente de de secteur quoi t'sais qui nous et du coup bah même à elle elle lui disait pas c'que j'avais dit euh +
- 250 C- d'accord O.K. et euh et donc vous étiez allé la voir pour quoi
- 251 F1- ben pour ben ce que j'faisais c'que c'que j'avais euh
- 252 C- par rapport à l'écrit
- 253 F1- voilà

254 C- d'accord et est que ça vous a servi d'aller la voir

255 F1- ouais

256 C- vous vous souvenez de ce qu'elle faisait avec vous ou euh

257 F1- ben nan euh là +

258 C - ouais ça faisait longtemps

259 F1- voilà

260 C- d'accord parce que est-ce que c'était plus de la lecture, ou +

261 F1- nan c'était plus euh pour euh pour avoir les problèmes que j'avais par exemple dans ma famille ou euh dans dans la vie euh quotidienne quoi

262 C- O.K. ça marche et est ce que vous savez à quoi ça sert une orthophoniste alors

263 F1- je sais pus mais voilà

264 C- parce que vous voulez que j'vous explique en fait c'est des personnes qui s'occupent ben des problèmes de communication qu'on peut avoir et la communication ça peut être à l'oral ou à l'écrit justement parce que euh quand on écrit du courrier ou des mails et ben on communique quand même donc euh on peut euh on peut aider à tous ces problèmes là que ce soit pour des enfants ou pour des adultes ça s'arrête pas du tout euh aux enfants

265 F1- ben mon fils la dernière fois il a été en voir il a été voir une

266 C- d'accord O.K.

267 F1- parce qu'à l'école euh comment il a fait il en fait il avait tapé un élève

268 C- O.K.

269 F1- et ben là, ma sœur elle m'a fait

a. « j'ai ***** et il a été voir une euh +»

270 C- et c'était pas une psychologue plutôt

271 F1- ah nan

272 C- nan c'était une orthophoniste d'accord et pour parler des problèmes euh

273 F1- ouais

274 C- O.K. ah ouais ouais ouais parce qu'en général quand on a des problèmes 'fin ou que les gens pensent hein et qu'on veut en parler c'est plutôt à des psychologues

275 F1- j'sais pas c'est c'est j'crois qu'c'est ça ou euh +

276 C- ouais ou une orthophoniste peut-être que après on peut aussi en parler d'accord et vous avez eu plus d'informations sur ça ou pas trop euh

277 F1- ben j'en ai eu euh beaucoup mais y'en a j'm'en rappelle plus

278 C- ouais c'est sûr

279 F1- ce que j'vous ai dit là c'est que y'en a que en fait j'parlais avec euh avec elle c'est euh c'que j'avais pour ma famille et euh

280 C- d'accord

281 F1- et y'a q'c'lui là que j'ai retenu quoi mais y'en a plusieurs mais euh j'en n'ai pas

282 C- O.K. et elle ça s'est fini comment en fait au moment où vous n'étiez plus chez l'orthophoniste après

283 F1- ben après ben euh ah ben elle en fait euh elle elle a eu un bébé et du coup elle est partie euh +

284 C- d'accord ouais elle est partie et après y'avait plus d'ortho euh

285 F1- en fait il y en avait une mais j'voulais pas aller l'voir en fait c'était un gars et euh vu que euh parc'qu'en fait euh j'préfèrais euh en fait parler avec une femme

286 C- ouais

287 F1- que de parler avec un homme

288 C- ouais ça ça dérange plus peut-être

289 F1- ouais parce que quand on parlait quand j'parlais avec elle c'est que euh j'parlais de pour euh parce qu'en fait c'est mes règles et tout j'aime pas d'parler avec euh

290 C- ouais c'est pas évident quand c'est comme ça

291 F1- mais euh un ben hein en fait après ça m'a fait euh du bien de parler avec elle et j'préfèrais parler à une femme que

292 C- O.K. oh nan mais moi c'est pareil

293 F1- mais par contre j'ai pas pour *** ben c'qui s'est passé c'est que quand j'me suis r'trouvée enceinte c'est que j'ai été voir un gynécologue j'ai fait fort

294 C- un gars

295 F1- oui

296 C- ouh la la

297 F1- ben parce qu'en fait ben ma sœur elle m'a dit parce qu'en fait j'en ai parlé à ma sœur elle m'a elle m'a elle elle m'a conseillé d'aller voir euh le gynécologue là parce que elle elle l'avait pour euh quand elle s'est r'trouvée enceinte de ses enfants et en fait euh j'lui ai fait

a. « ouais mais j'préfère une femme », elle m'fait

b. « ouais mais tu verras il est »

298 C- il est sympa quand même

299 F1- voilà et donc du coup ben j'ai été l'voir

300C- d'accord ouais O.K. ben comme ça euh \$\$\$

{fin de l'atelier compétences clés}

Entretien réalisé auprès de F2 :

- 1 C là vous êtes en formation et euh vous êtes arrivé comment en fait dans cette formation
- 2 F2- ben en fait c'est par la Mission Locale
- 3 C d'accord
- 4 F2- c'est la conseillère Mission Locale parce que j'ai dit que j'avais des problèmes de compréhension et pis de mémoire
- 5 C O.K.
- 6 F2- alors elle m'a conseillé d'aller ici
- 7 C d'accord
- 8 F2- et j'ai accepté tout d'suite
- 9 C ça marche O.K. et euh les problèmes de compréhension c'est plus à l'écrit ou plus à l'oral
- 10 F2- les deux
- 11 C y'a les deux d'accord ouais et euh vous avez ressenti ça comment en fait enfin euh comment dire c'est parce que c'était à l'école que vous avez ressenti ça ou tout le temps ou
- 12 F2- euh parce que ma mère euh ne m'aidait jamais à faire mes devoirs donc c'est ça qui m'a bloqué un peu quoi
- 13 C ouais ouais c'est sûr qu'ça aide pas quoi ouais d'accord O.K.
- 14 F2- et euh même quand j'étais au collège ou au lycée j'faisais jamais mes devoirs j'étais pas habituée quoi tu vois
- 15 C ouais O.K. donc pour suivre après les cours c'est sûr que c'est moins +
- 16 F2- voilà c'est pour ça que j'me suis engagée à suivre une p'tite formation
- 17 C d'accord
- 18 F2- de deux fois par semaines y m'semble les lundis et les jeudis
- 19 C ah ouais donc c'est bien ils font ça même souvent en fait j'pensais que c'était même qu'une fois par semaine et d'accord
- 20 F2- nan nan c'est sympa
- 21 C O.K. et vous apprenez quoi en faite euh donc dans la formation

- 22 F2- euh bah les matières de base les maths français les opérations euh à remett- euh les chiffres dans l'ordre
- 23 C ah ouais aussi
- 24 F2- par exemple un deux trois quatre 'fin c'est un exemple euh ou alors le français la conjugaison euh bien prononcer les mots
- 25 C ah oui aussi
- 26 F2- voilà la prononça- -ciation et euh autrement ben euh ben le reste on n'a encore pas appris donc euh
- 27 C ouais O.K. pis là d'toute façon ça doit être long parce que à chaque fois vous faites p'têtre un thème euh ou une matière par euh
- 28 F2- voilà
- 29 C ouais donc c'est sûr que ça doit prendre
- 30 F2- oui pis chacun à son rythme
- 31 C ouais
- 32 F2- parce que personnes euh toutes les personnes ont une étape moi euh par exemple j'suis à l'étape euh j'sais pas moi CM2 par exemple et une autre personnes peut être en CP encore
- 33 C et il s'ra dans l'même groupe que vous
- 34 F2- voilà tout le monde s'engage dans l'même lieu y'a pas de « toi t'es nul » ou « toi t'es » c'est tout le monde est pareil
- 35 C nan et après ils sont plus ou moins aidés par la formatrice c'est euh
- 36 F2- Claudine
- 37 C Claudine ouais parce que euh d'accord O.K. ça marche et est ce euh donc vous vous souvenez de comment ça s'est passé euh en fin déjà est ce que vous êtes allée à l'école
- 38 F2- oui oui
- 39 C ouais parce qu'on sait jamais parce que des fois ça se peut que voilà par exemple des gens qui voyagent beaucoup ben souvent euh pfiou donc ouais vous avez pu y aller quand même
- 40 F2- oui sauf que j'ai quitté le lycée en deux mille sept parce que j'me suis fait violée donc j'ai dû partir du lycée
- 41 C ah oui O.K. +
- 42 F2- ben la CPE voulait que j'revienne mais j'lui ai pas dit pourquoi

- 43 C ah d'accord
- 44 F2- que j'partais
- 45 C d'accord O.K.
- 46 F2- ben c'était assez lourd à porter mais bon
- 47 C ah oui oui
- 48 F2- mais maintenant j'ai oublié pour moi c'est du passé ça
- 49 C ça va mieux là y'a pas
- 50 F2- ouais
- 51 C d'accord ah ça c'était au lycée
- 52 F2- ouais
- 53 C donc c'est sûr que et après ça vous avez plus euh
- 54 F2- j'ai été en formation à Maxéville j'ai été payée
- 55 C d'accord
- 56 F2- euh c'était une formation conduite vers l'emploi on apprenait le code le permis et tout et euh
- 57 C c'était pas mal ça
- 58 F2- oui c'était pour nous avancer en fait
- 59 C O.K.
- 60 F2- et là j'ai eu mon code
- 61 C oh ben voilà alors là le code
- 62 F2- ouais ben au bout de la troisième fois
- 63 C ah ben ça va encore
- 64 F2- oui
- 65 C parce que y'en a attention hein ouais trois fois donc ça va et donc là vous allez passer le permis
- 66 F2- euh ben là j'en suis à la troisième étape
- 67 C bon ben d'accord O.K. pfiou bon ben super hein là
- 68 F2- je souffle hein
- 69 C faut croiser les doigts
- 70 F2- mais bon j'ai peur
- 71 C vous avez peut de quoi
- 72 F2- c'est de rétrograder de la cinquième à la première alors là euh
- 73 C de la cinquième à la première pourtant +

- 74 F2- tout l'monde me dit
- 75 C ah quand on s'arrête quand on sort de l'autoroute ou des trucs comme ça
- 76 F2- ouais
- 77 C pff ben y'a pas de + faut juste embrayer quoi
- 78 F2- parce que j'roule pas assez vite
- 79 C ah ouais
- 80 F2- de la première à la cinquième je roule vite mais c'est pout rev'nir
- 81 C ah c'est pour rev'nir ah mince bon ben oui faut qu'vous embrayiez enfin j'sais pas dans lequel sens faudrait mieux
- 82 F2- [rires]
- 83 C parce que ça dépend c'qui y'a en face hein [rires]
- 84 F2- [rires]
- 85 C ah oui mais bon toute façon au pire dans les auto-écoles eux ils ont les pédales aussi à droite donc ça va au pire euh faut vous entraîner là
- 86 F2- et puis là aussi à Maxéville ils ont lancé un un simulateur de conduite
- 87 C ah d'accord
- 88 F2- vous voyez c'est comme un jeu vidéo sauf que on voit pas l'vent passer quoi 'fin euh on sent pas l'vent quoi
- 89 C ah d'accord et c'est sur place
- 90 F2- oui
- 91 C oh d'accord c'est trop bien ça
- 92 F2- et j'commence le douze
- 93 C- O.K.
- 94 F2- oh c'est sympa
- 95 C- comme ça ça vous entraîne sans forcément aller en ville ou quoi euh
- 96 F2- voilà et c'est gratuit
- 97 C j'connaissais pas du tout ça
- 98 F2- ouais bah moi non plus j'ai appris à par la Mission Locale
- 99 C oh ben ouais ça c'est cool parce que euh est ce que vous avez vingt-six ans ou euh+
- 100 F2- j'ai vingt-deux
- 101 C- ah d'accord ah oui O.K. c'est pour ça parce que la Mission Locale c'est jusqu'à vingt-six ans
- 102 F2- ben en fait euh y'en a qu'on plus de vingt-cinq

- 103 C- ouais
- 104 F2- c'est à tout âge en fait le simulateur la Mission Locale oui c'est jusqu'à vingt-cinq ans mais le simulateur on peut faire euh à tout âge voilà y'a pas d'âge
- 105 C- ça c'est un bon truc à savoir parce que moi à Bar-le-Duc y'a pas du tout ça
- 106 F2- ah ah d'accord
- 107 C- ouais nan franchement là bas
- 108 F2- ah oui vous v'nez d'loin hé
- 109 C- enfin là pas aujourd'hui parce que la semaine j'suis à Nancy mais le week-end j'repars à Bar-le-Duc bof y'a
- 110 F2- vous avez l'permis
- 111 C- ouais j'ai l'permis
- 112 F2- heureusement
- 113 C- mais j'ai pas d'voiture donc euh
- 114 F2- vous êtes venu comment
- 115 C- en train j'suis venue en train
- 116 F2- oh ben quand même
- 117 C- ouais ben franchement là y'a de Nancy là y'a qu'un quart d'heure en train
- 118 F2- jusqu'à chez vous
- 119 C- euh nan de Nancy à Bar-le-Duc y'a une heure mais euh en train mais là Nancy – Pont-à-Mousson y'a un quart d'heure
- 120 F2- oui après euh ça dépend
- 121 C- ouais pis ça dépend où est ce qu'on habite à Nancy
- 122 F2- oui
- 123 C- parce que quand on habite à l'autre bout euh hum hum donc bon voilà et euh O.K. oui est ce que pour lire ou pour écrire vous arrivez euh des fois vous êtes bloquée
- 124 F2- ouais
- 125 C- ouais et ça vous arrive souvent ça
- 126 F2- oui parce que moi j'aime bien écrire et des fois j'veux prendre un livre et j'veux r'copier tout l'livre parce que j'suis une folle de l'écriture moi
- 127 C- ah oui oh lala
- 128 F2- ah oui j'adore écrire depuis qu'j'suis toute petite mais quand j'veux écrire mon texte à moi y'a pas d'sens
- 129 C- créer les mots

- 130 F2- ouais parce que comme j'vous dis comme j'ai des problèmes de compréhension j'écris c'que j'pense mais j'écris pas qu'est c'que j'devrais écrire
- 131 C- ah oui comme si on vous imaginez ce qu'on pourrait dire à l'oral et vous l'écrivez
- 132 F2- voilà voilà y'a ça aussi au lieu d'écrire par exemple euh « il était une fois » j'vais marquer « une fois » euh vous voyez et y'a pas d'sens
- 133 C- ah oui alors que dans votre tête y'a la phrase « il était une fois » ou alors euh
- 134 F2- 'fin ça c'est un exemple ça c'est un exemple
- 135 C- oui oui O.K.
- 136 F2- euh moi par exemple j'aurai pas écrit pour euh enfin [cherche ses mots] là y'a un sens mais j'l'aurai écrit « pour les renseignements » ça veut rien dire (au lieu de « pour tout renseignement complémentaire »)
- 137 C- d'accord en plus simple en plus simplifié et donc là vous apprenez à +
- 138 F2- à gérer voilà
- 139 C- oui effectiv'ment oui parce qu'en fait c'est tous les p'tits mots de liaison le « tout » le « sûr » c'est des tout petits mots qui sont importants quand même dans le sens de la phrase
- 140 F2- bon là par exemple pareil c'est un exemple euh j'aurai écrit ça mais c'est pour dire que j'arrive pas à faire le sens des mots
- 141 C- ouais d'accord
- 142 F2- voilà c'est par rapport aux mots qu'j'arrive pas
- 143 C- oui donc c'est vraiment sur l'écrit que vous êtes euh d'accord O.K. O.K. ça marche et là ça vous aide c'que vous apprenez vous avez déjà appris à écrire un peu
- 144 F2- oh oui oui pis en même temps j'suis contente d'être ici parce que y'a personne qui s'moque de moi
- 145 C- ah ça ouais ça c'est important
- 146 F2- ouais parce que quand j'étais au lycée euh tout le monde me déconcentrait et tout tout le monde m'insultait et j'aimais pas ça et quand j'suis v'nue ici j'ai bien d'mandé à la Mission Locale si c'était clair quoi
- 147 C- ouais ouais nan mais en général c'est pour ça que moi j'm'intéresse aux formations là c'est que déjà euh c'est des adultes et ou alors à partir de allez on va dire euh p'tetre seize- dix-huit ans mais en général ceux qui sont là ils savent que on s'moque pas comme ça des gens parce qu'ils le vivent que ceux qui sont au lycée qui ont jamais eu de problèmes euh ils s'mettent pas du tout à la place des autres

148 F2- oui c'est vrai

149 C- donc euh ça va vite ben surtout à l'adolescence franchement les gens ils

150 F2- pourtant j'étais adolescente aussi

151 C- ouais mais bon nan mais y'en a qui réagissent mal quoi

152 F2- ouais

153 C- donc euh voilà hein

154 F2- y'a une prof qui m'aimait bien parce que je chantais elle aimait bien que je chante

155 C- ah ouais d'accord une prof de musique

156 F2- euh nan une prof d'anglais

157 C- ah ouais d'accord ah c'est marrant ça et en anglais vous chantiez en anglais

158 F2- nan nan enfin nan ça dépend parce que des fois j'chantais du scorpion alors j'étais obligé d'chanter anglais mais des fois je bafouillais je [rires]

159 C- rires

160 F2- j'me rappelais plus des paroles

161 C- d'accord et euh et donc ouais au lycée et donc comment ça se passait en fait pour euh pour arriver quand même à faire les devoirs quand vous n'arrivez pas à écrire vous faisiez comment en fait

162 F2- au lycée

163 C- oui

164 F2- ben j'faisais pas de devoirs

165 C- ah oui vous les faisiez pas vous les rendiez pas et tout

166 F2- hum

167 C- et ça s'passais quand même ça s'passait comment

168 F2- ben j'avais des mauvaises notes euh j'avais 5 de moyenne

169 C- d'accord ouais

170 F2- parce que y'a des cours que j'arrivais quand même hein

171 C- ouais

172 F2- le sport euh

173 C- où il faut pas trop écrire forcément

174 F2- voilà

175 C- mais est ce que vous avez eu une aide euh à l'école je sais pas du soutien

- 176 F2- même pas nan ils avaient d'mandé mais les profs y pouvaient pas parce que moi j'ai été en école spécialisée avant au collège Vincent van Gogh à Blénod je sais pas si vous connaissez
- 177 C- euh nan j'connais pas c'est une école euh qui euh
- 178 F2- qui en fait on fait du rattrapage comme ici et les profs ils étaient super sympas
- 179 C- et c'était en quelle classe que vous étiez là bas
- 180 F2- euh du sixième à la quatrième euh la dernière classe
- 181 C- troisième
- 182 F2- voilà
- 183 C- ah d'accord O.K. donc tout le collège donc c'était un ben j'sais comment on appelle ça parce que oui école spécialisée
- 184 F2- c'était la SEGPA
- 185 C- ah d'accord O.K. donc là j'connais donc c'est des moins grosses classes et puis ils suivent plus
- 186 F2- voilà
- 187 C- donc là c'est ça s'passait comment
- 188 F2- oh niquel
- 189 C- ça allait
- 190 F2- oh oui par rapport au lycée y'avait moins d'insultes on rigolait bien et tout euh pis les profs ils arrangeaient ils faisaient en sorte que tout l'monde s'entendait bien c'est pas comme au lycée où qu'les profs ils disent « et ben démerdes toi » ou vous comprenez
- 191 C- oui où il y a trop de monde et puis de toute façon
- 192 F2- voilà
- 193 C- O.K. et il y a pas de SEGPA pour le lycée ça s'appelle pas SEGPA
- 194 F2- nan c'est comment qu'ça s'appelle euh ma sœur elle a été [cherche ses mots] en quatrième E.S.
- 195 C- euh
- 196 F2- nan c'est pas ça
- 197 C- nan es ça doit être euh ou alors c'est technologique STI nan c'est pas ça
- 198 F2- 'fin c'est y'a du rattrapage mais j'sais plus comment on appelle ça
- 199 C- oh j'sais plus ben j'me renseignerai parce que c'est vrai que j'sais pas trop si au lycée y'a des aides comme ça euh d'accord

- 200 F2- y'en a mais c'est en sixième quoi
- 201 C- O.K. ça marche et euh est ce que vous vous souvenez aussi de en alors ça remonte hein en primaire ou en maternelle est ce que euh par rapport à la lecture vous avez des souvenirs
- 202 F2- oh oui j'm'en rappelle
- 203 C- est ce que vous arrivez à lire ou est ce que +
- 204 F2- en maternelle j'avais un suivi avec un maître parce qu'on appelle ça des maîtres hein
- 205C ouais c'est vrai ça fait un peu euh
- 206 F2- comme les juges rires
- 207 C- voilà c'est ça « maître » rires
- 208 F2- j'avais un suivi avec *** euh Mr *** ****
- 209 C- d'accord
- 210 F2- et il était trop bien
- 211 C- ah ouais vous vous en souvenez encore
- 212 F2- ah ouais j'men rappelle comme si c'était hier il nous apprenait bien les choses et tout et pis euh c'est après une fois qu'j'suis arrivée en CE2 j'avais pu j'l'avais pu parce que j'arrivais bien à suivre
- 213 C- ah bon d'accord donc il vous a aidé ils vous a fait des exercices en plus ou euh
- 214 F2- voilà
- 215 C- d'accord O.K. ouais donc vous avez pu avoir quand même quelque euh des aides en plus
- 216 F2- ouais j'me rappelle une fois j'étais en maternelle j'me rappelle aussi comme si c'était hier euh il était v'nu pour m'apprendre à faire des 'fin des euh des opérations de base hein 1+1 2+2 euh 'fin pour des gosses quoi et puis euh on était en train de faire d'la pâte à modeler avec euh la maîtresse pis euh y m'dit « tu préfères travailler avec moi ou faire d'la pâte à mod'ler »
- 217 C- rires
- 218 F2- pis j'dis « oh ben j'préfères travailler avec vous » pis il a rigolé parce qu'il a dit c'est rare quand même parce qu'il a dit d'habitude les gosses y préfèrent jouer que euh
- 219 C- ouais c'est vrai bon ben là ça passait bien quoi
- 220 F2- ouais oui parce qu'il était gentil il était serviable quoi euh au niveau euh cours ben il était strict quand même

- 221 C- ah oui ça c'est sûr que bon oui il d'vait pas trop laisser passer les erreurs et tout
euh
- 222 F2- ouais
- 223 C- mais tant mieux qu'il vous ai aidé c'est franchement euh c'est toujours bon à
prendre hein
- 224 F2- ouais
- 225 C- d'accord
- 226 F2- pis j'ai toujours aimé qu'on euh j'dirais pas qu'on s'occupe de moi mais qu'on
soit à ma présence
- 227 C- ben oui
- 228 F2- vous comprenez
- 229 C- oui oui ben qu'on soit plus à l'écoute aussi +
- 230 F2- oui parce que comme moi ma mère m'a jamais aidée j'étais contente quoi
- 231 C- ouais parce qu'on a l'impression de voilà de pas être lâché et pis euh d'être suivi
ah c'est cool
- 232 F2- ouais j'étais contente
- 233 C- ben ouais ça m'étonne pas donc vous vous en souvenez encore ça remonte à +
- 234 F2- ah oui j'men rappelle encore
- 235 C- d'accord et euh O.K. et euh les dernières questions que j'avais c'était par rapport à
l'orthophonie donc est ce que vous aviez déjà entendu parler des orthophonistes ou
pas du tout
- 236 F2- j'ai d 'jà entendu mais euh je sais pu en quoi ça consiste voilà tout simplement
- 237 C- oui vous avez d'jà entendu l'nom quoi mais pas
- 238 F2- oui
- 239 C- d'accord ben en fait c'est vrai que euh le boulot que c'est alors ça peut être des
orthophonistes dans des cabinets bon elles ont leur ou alors à l'hôpital ça dépend
vraiment de ce qu'elles font et puis euh ça peut être euh vraiment varié alors y'en a
même qui donnent des cours pour apprendre à chanter à respirer parce que y'en a qui
respirent par exemple que euh comme ça [gestes] alors qu'ils devraient le faire
qu'avec le ventre m'enfin bon ça c'est des détails
- 240 F2- oui
- 241 C- mais bon alors y'a aussi pour euh l'articulation
- 242 F2- ah ça j'ai du mal

- 243 C- pour ceux qui zozotent euh
- 244 F2- oui
- 245 C- oh j'ai pas l'impression j'ai pas entendu
- 246 F2- parce que des fois je euh euh comment dire euh comme j'pourrais dire ça euh y'a quelques mots que j'arrive pas que j'arrive pas à dire à bien prononcer comme euh anti consti- stutionnellement-
- 247 C- ah oui mais alors rires là celui-ci c'est le plus long de la langue française quand même hein vous avez choisi quand même le plus fort
- 248 F2- oui mais y'en a souvent qui me disent essaye de le prononcer plus souvent et t'arriveras à parler à mieux prononcer tes mots qui m'disent
- 249 C- euh ouais ça peut être un entraînement c'est vrai mais euh c'est parce que c'est le « sti »
- 250 F2- ansti tu consti oh j'arrive pas
- 251 C- ou alors c'est les syllabes que vous r'trouvez plus
- 252 F2- oui voilà
- 253 C- alors c'est p'tête encore une question de mémoire en fait des mémoires du ouais d'accord parce que là ça peut être encore pour des personnes qui bégayent ou qui n'arrivent pas à parler qui sont bloquées ben on s'en occupent aussi
- 254 F2- d'accord
- 255 C- et puis après ben ça peut être aussi les problèmes de logique en mathématique euh de compréhension alors là on est en plein dedans que ce soit à l'oral ou à l'écrit et puis de lecture d'écriture euh et alors justement pour euh la lecture et l'écriture on on a souvent euh ben souvent c'est des enfants mais y'a aussi des adultes hein qui viennent qui ont euh une dyslexie alors j'sais pas si vous avez entendu parler de ça
- 256 F2- dyslexie euh
- 257 C- c'est un mot euh déjà +
- 258 F2- dys lex xie ça va déjà j'arrive à l'dire
- 259 C- oui c'est vrai
- 260 F2- mais il faut que j'le dise lentement pour euh dyslexhsie [shlntement]
- 261 C- ouais c'est pas facile
- 262 F2- dys dys lex xie
- 263 C- voilà parfait
- 264 F2- nan ben j'arrive à l'dire rires mais plus vite euh nan

- 265 C- oh ben il est pas facile hein j'en n'ai pas choisi un et donc euh et est ce que vous avez déjà entendu parler de ça alors
- 266 F2- euh ça me dit quelque chose c'est pareil
- 267 C- oui donc vous l'avez peut être entendu dire comme ça
- 268 F2- oui
- 269 C- d'accord et ben en fait là c'est euh c'est pour euh c'est ceux qui ont des problèmes de lecture mais en fait qui leur problème ne vient pas de leurs yeux ou pas d'un problème d'intelligence c'est en fait que le cerveau il inverse les mots qu'il voit ou les lettres par exemple au lieu de dire euh « la » ils vont lire « al » ils vont inverser le « l » et le « a » ils vont les lire à l'envers
- 270 F2- ah oui moi j'suis pas comme ça ça va
- 271 C- oui ben parce que là aussi c'est pareil en orthophonie on s'occupe des gens là ou alors le euh le « p » ils vont le confondre avec un « b » parce que ça se ressemble beaucoup
- 272 F2- oui et moi des fois j'oublie des mots par exemple euh au lieu de dire euh « pour tout renseignement sur l'orthophonie » là j'arrive bien à l'lire et ben j'vais enlever l'« tout »
- 273 C- ah oui plutôt les p'tits mots ou plutôt euh pas forcément les mots comme ça euh
- 274 F2- euh ça dépend ça dépend ou des fois je saute une ligne
- 275 C- ah ben alors après oh ça c'est ça des fois c'est juste euh
- 276 F2- la fatigue nan
- 277 C- ouais soit la fatigue soit euh de que les yeux ne vont pas chercher comme il faudrait par exemple au lieu d'aller de gauche à droite et ben les yeux ils vont chercher au d'ssus en d'ssous
- 278 F2- oui ben moi j'suis comme ça
- 279 C- et ben ça aussi ça peut se rééduquer y'a vraiment enfin voilà quoi tout ce qui touche à la lecture à l'écriture et euh et donc voilà et puis j'sais plus c'que j'voulais dire [rires]
- 280 F2- [rires]
- 281 C- et donc oui parce qu'on parlait du remboursement tout à l'heure enfin euh vous me demandiez si c'était gratuit ou pas
- 282 F2- ah oui

- 283 C- et ben en fait euh y'a alors en fait c'est remboursé à soixante pour cent par la sécu-
et le reste toutes les mutuelles le rembourse ou même la CMU elle rembourse 'fin y'a
pas de problème c'est toujours pris en charge et euh c'est bon c'est le médecin qui doit
quand même euh faut aller voir le médecin pour qu'il dise O.K. pour aller chez l'ortho
parce que nous on n'a pas le droit de prendre les gens comme ça il faut qu'ils passent
par le médecin
- 284 F2- d'accord c'est dommage
- 285 C- ouais mais bon après les médecins en général ils sont d'accords hein ils disent
O.K. parce que nous on fait des bilans et pis on voit si vraiment euh si vraiment y'a
besoin d'une rééducation ou si c'est juste euh voilà un pt'it retard comme ça et que ça
s'attrape tout seul quoi
- 286 F2- d'accord
- 287 C- donc voilà c'est vrai que c'est pour ça que j'venais aussi ici parce que souvent ben
dans les formations là on se rend compte que les gens ben ouais ils ont des problèmes
pour lire et pour écrire
- 288 F2- ouais
- 289 C- et puis que des fois ça peut être euh c'est pas forcément dû à ce qui s'est passé à
l'école c'était euh ben voilà quoi ça peut être une dyslexie ou euh d'autres maladies
comme ça enfin on dit des maladies mais c'est pas vraiment un truc qui s'attrape quoi
- 290 F2- oui enfin c'est une maladie morale
- 291 C- voilà c'est plus ça c'est plus en fait c'est on est naît comme ça et ça peut pas se on
peut pas donner des médicaments quoi c'est un truc du cerveau
- 292 F2- oui
- 293 C- c'est comme les gens je sais pas moi qui euh les daltoniens par exemple c'est ceux
qui vont voir
- 294 F2- les couleurs
- 295 C- ceux qui inversent les couleurs quand ils voient et ben ils sont nés comme ça euh
c'est pas un problème mais euh des fois ça peut les embêter quoi
- 296 F2- oui j'peux allez blanc j'vais dire brun
- 297 C- oui voilà c'est ça donc nous en orthophonie on s'occupe des gens ben pour la
lecture et l'écriture et euh
- 298 F2- d'accord

- 299 C- donc voilà et euh j'crois qu'on n'est pas mal là donc si vous avez des questions justement sur ça sur l'orthophonie et tout euh ben n'hésitez pas moi y'a mon numéro de portable mais au pire moi j'vous rappelle si vous voulez
- 300 F2- mais j'espère que vous serez pas en cours
- 301 C- oh c'est pas grave j'le mets en silencieux pis au pire j'vous rappelle comme ça euh parce que je sais qu'il y a aussi des orthos à Pont-à-Mousson
- 302 F2- oui ça je sais
- 303 C- de toute façon il y en a partout en général dans les villes euh par contre à Bar-le-Duc of y'en a un peu moins parce que la Meuse euh y'a pas beaucoup de monde qui
- 304 F2- ah oui c'est la Meuse
- 305 C- ouais ouais voilà j'sais pas si au cas où vous avez des questions ou quoi
- 306 F2- euh
- 307 C- je sais pas sur l'écriture ou la lecture ou+
- 308 F2- enfin c'que j'voulais dire c'est que moi j'me sens pas handicapée du travail 'fin euh de ça sauf que euh j'veux tellement euh ouais 'fin voilà quand j'veux faire un exercice sur feuille j'veux tellement aller vite que j'fais plein d'erreurs
- 309 C- ouais d'accord et vous prenez pas le temps après de vous relire
- 310 F2- nan
- 311 C- parce que ça peut vous aider aussi
- 312 F2- oui je sais
- 313 C- au pire vous l'faites vite et après quand vous avez le temps vous relisez mais après des fois quand on s'relit on n'arrive pas à voir des erreurs alors ça dépend
- 314 F2- oui c'est vrai parce que j'ai pas d'patience en fait
- 315 C- ah oui
- 316 F2- parce que comme ma mère m'a jamais appris à faire les devoirs alors moi quand j'les fais moi même enfin euh comme à l'école ici je euh j' fais à ma manière et j'écoute pas les autres et c'est mon problème ça
- 317 C- et ben p'têtre que justement d'faire cette formation ça va vous aider à écouter les autres parce que euh
- 318 F2- mais j'ai pas peur du tout hein
- 319 C- ah ben ça c'est bien heureusement euh qu'il y a ça quoi c'est euh
- 320 F2- oui c'est vrai
- 321 C- et c'est payant la formation ou c'est remboursé

322 F2- c'est à dire moi j'travaille en ce moment chez SNI j'fais quatre heures par jour
donc euh ça fait vingt heures par semaine

323 C- O.K.

324 F2- et euh les cours c'est le lundi de neuf heures à midi et de treize heures trente à
seize heure trente et euh moi j'suis payée chez SNI et quand j'vais en cours c'est payé

325 C- ah O.K. d'accord ils vous payent la formation

326 F2- j'suis payée à rester d'bout en étant à SNI et en étant assise ici

327 C- et ben voilà ah c'est très bien

328 F2- nan pis c'est bien parce qu'ils nous offrent le café et tout c'est bien

329 C- ouais ils sont sympas franchement et tout moi j'les connaissais pas du tout
vraiment super sympas

330 F2- pace que c'est vrai qu'y'a des formations euh

331 C- ah vous en avez d'jà fait d'autres euh

332 F2- j'en ai fait quatre

333 C- ah ouais et c'était dans quel coin

334 F2- alors y'avait Maxéville j'sais pas si vous connaissez vous connaissez Nancy

335 C- Maxéville j'vois où c'est mais la formation euh

336 F2- ah oui 'fin c'est Maxéville quoi ouais parce que vous expliquer même moi j'y
arriverai pas

337 C- ouais ben j'regarderai

338 F2- moi j'suis d'Pont-à-Mousson alors euh et comment dire ben qu'est c'que
j'voulais dire +

339 C- euh que les autres formations ça s'passait pas très bien

340 F2- ah oui donc vous voyez j'ai j'ai des problèmes de mémoire alors j'en ai fait une à
Maxéville alors celle là elle était comme ça [pouce en l'air] j'ai été à l'école de la
deuxième chance à Nancy

341 C- d'accord

342 F2- mais nulle même les profs euh y s'moquaient d'moi des fois et j'ai pas apprécié
une fois j'me suis en allée j'ai été chez moi j'suis rev'nue chez moi mon copain y m'a
dit « ben comment ça s'fait qu't'es là » j'fais ben « pa'c'que y s'moquent de moi »
alors moi

343 C- des profs qui s'moquent des élèves et ben franchement ils ont rien compris

344 F2- oh puis y'a de tout là d'dans ça m'énerve ouais surtout les racailles vous savez

- 345 C- ils suivent pas ils veulent pas
- 346 F2- c'est tout l'monde fait c'qui veut moi ça m'plaît pas ici ça m'plait parce que tout l'monde suit et euh chacun personne se moque de l'un et d'l'autre et c'est ça qui m'plaît parce que+ déjà moi j'aime pas qu'on s'moque de moi alors c'est pas moi qui vais me moquer de eux
- 347 C- ben oui c'est sûr parce que les écoles de la deuxième chance c'est euh c'est quel âge qu'on peut faire ça c'est à n'importe quel âge qu'on peut faire ça
- 348 F2- euh c'est jusqu'à vingt-cinq y m'semble hein
- 349 C- ah ben p'tetre bien oh il faut que j'me renseigne un peu moi là-d'ssus parce que c'est vrai que j'fais allez hop Formabilis c'est bien [rires] et en fait euh
- 350 [rires]
- 351 C- y'en a plein d'autres c'est vrai qu'y'en a plein d'autres des formations
- 352 F2- oui c'est vrai et j'en ai fait une autre euh euh alors y'a eu Maxéville deuxième chance nan j'en ai fait trois qu'est ce que j'dis quatre moi
- 353 C- d'accord
- 354 F2- le GRETA
- 355 C- ah ça fait quand même une formation hein et pis ici ça fait 4
- 356 F2- ah oui ben oui ça fait quatre mais pourquoi j'disais quatre moi avant non j'ai été qu'au GRETA enfin la dernière jusqu'au GRETA de quatre mois
- 357 C- O.K. parce que le GRETA c'est euh pour avoir un diplôme professionnel ou c'est euh
- 358 F2- ben en fait euh j'ai fait une formation qualifi' euh une pré-qualification pour euh aboutir pour faire une formation qualifiante pour avoir un diplôme alors moi c'est c'que j'vais faire au mois de septembre si j'peux y rentrer
- 359 C- oui
- 360 F2- enfin ça s'rait bien comme ça j'ai un diplôme
- 361 C- ouais et pis là pour trouver un boulot
- 362 F2- et pis j'aurai l'permis
- 363 C- oh ben oh la la là les deux c'est champagne hein
- 364 F2- oh j'aimerais j'aimerais bien vous envoyer un message le jour que j'ai le permis
- 365 C- oh ben si vous voulez hein y'a pas d'problème de toute façon j'vais pas changer de numéro donc ah ce serait trop bien franchement
- 366 F2- ah ouais j'aimerais bien vous vous l'avez vous devez être contente là

- 367 C- ben oui bon alors après moi d'toute façon quand j'suis à Nancy c'est le bus le train euh le tram je parce qu'une voiture ça ça coûte quand même un peu cher quoi parce qu'il faut l'parking y faut l'essence il faut +
- 368 F2- l'assurance
- 369 C- donc euh moi là comme j'suis encore étudiante j'gagne pas d'argent donc j'peux pas bon l'année prochaine comme j'bosserai peut-être mais euh mais c'est sûr qu'au pire j'peux en conduire une si j'en ai une comme ça qui tombe du du ciel j'peux la conduire
- 370 F2- [rires]
- 371 F2- ou avec les jeux euh « participez au jeu »
- 372 C- voilà
- 373 F2- « pour gagner euh une voiture » rires
- 374 C- voilà pour ceux qui ont pas d'argent
- 375 F2- mais bon il faut faut y gagner hein moi j' je joue souvent vous savez au jeu d'la t télé le Lagaf ou euh n'importe mais pff j'ai jamais rien gagné
- 376 C- ouais of en général y'en a un qui gagne sur euh j'sais pas combien
- 377 F2- mais j'y crois pas j'y crois pas d'trop à ça moi
- 378 C- oui franchement faut faire gaffe après on sait jamais c'est ça
- 379 F2- on sait jamais
- 380 C- on peut toujours bon ben O.K. ben écoutez merci beaucoup hein
- 381 F2- oh bah de rien et puis vous êtes très sympathique hein
- 382 C- oh ben de même hein pas d'problème et pis franchement vous êtes pas trop stressée pour un entretien euh
- 383 F2- oui c'est vrai oui mais y faut dire que vous me r'gardez pas d'travers comme les patrons
- 384 C- ah oui c'est vrai qu'ils aiment bien eux \$\$\$
{ fin de l'entretien }

Entretien réalisé auprès de H1 :

- 1 C- donc euh vous devez partir à quelle heure après
- 2 H1- nan c'est bon j'attends
- 3 C- O.K. d'accord ça marche donc là vous êtes en formation ici et est ce que vous pourriez un peu me parler de ce que vous faites
- 4 H1- d'ici
- 5 C- ouais d'ici ouais de ce que vous apprenez
- 6 H1- ben t'façon ça fait pas longtemps que j'suis ici hein
- 7 C- ouais
- 8 H1- ouais
- 9 C- d'accord O.K. et vous apprenez quoi dans les ateliers
- 10 H1- +
- 11 C- c'est euh vous faites des exercices plutôt pour lire ou pour écrire ou euh
- 12 H1- ben les deux
- 13 C- ouais y'a un peu des deux quoi
- 14 H1- oui
- 15 C- et est-ce que vous avez des cours un peu aussi sur les ordinateurs ou euh
- 16 H1- nan j'en n'ai pas ça fait que six heures que j'suis là
- 17 C- ah oui d'accord
- 18 H1- ah ouais ouais [rires]
- 19 C- donc là c'est le tout début tout début
- 20 H1- ouais
- 21 C- O.K. O.K. parce que j'crois que les autres dames ça fait un peu plus longtemps qu'elles sont là
- 22 H1- oui oui oui elles ont leurs marques
- 23 C- O.K. d'accord et comment vous avez connu la formation là
- 24 H1- euh quelqu'un me l'avait euh nan c'est quelqu'un que j'faisais une remise à niveau aux APP au Haut du lièvre
- 25 C- ah oui donc j'connais ça marche et après ils vous ont dit de venir ici
- 26 H1- oui

- 27 C- O.K. c'est eux qui vous ont envoyé et est-ce que vous avez un projet euh après la formation est ce que c'est plus pour bosser ou plus pour vous ou je sais pas
- 28 H1- +
- 29 C- est ce que vous avez un projet après en fait
- 30 H1- ben pour travailler le projet euh ça dépend
- 31 C- ouais parce que en fait qu'est ce que vous attendez de cette formation
- 32 H1- j'étais pas déjà trop chaud à l'faire
- 33 C- ah oui d'accord c'est pas de vous même
- 34 H1- si mais faut convaincre il faut faut m'convaincre
- 35 C- oui ben c'est sûr que c'est pas facile parce que là vous devez apprendre des trucs qui sont pas faciles qui sont longs euh à travailler O.K.
- 36 C- est-ce que vous sauriez me dire à quels moments vous avez souvent besoin de lire ou d'écrire euh des choses tous les jours
- 37 H1- oh je sais pas trop vous savez j viens seulement reprendre l'orthophoniste vous voyez
- 38 C- ah oui
- 39 H1- oui oui c'est depuis j'ai connu y'a à mes cinq ans
- 40 C- ah ouais d'accord ouais
- 41 H1- oui elle venait seulement d's'installer ouais ouais j viens de ça fait quoi trois heures de séances alors euh
- 42 C- donc vous êtes en orthophonie
- 43 H1- oui j'la connais ouais donc j'ai arrêté pis j'ai repris celle que j'connaisais depuis cinq ans elle s'installait seul'ment
- 44 C- d'accord O.K. O.K. et euh qui est-ce qui vous a dit d'aller chez l'orthophoniste euh
- 45 H1- c'est euh [en montrant la porte du bureau de sa formatrice] euh je sais plus son nom je sais pas les noms
- 46 C- ah oui Céline la formatrice qu'il y avait là tout à l'heure ouais c'est ça donc ça devait être elle
- 47 H1- je sais plus oui
- 48 C- O.K. d'accord ah ben ça ça devait être dans mes questions vers la fin [rires]
- 49 H1- [rires]

- 50 C- allez on change bon ben c'est tout parce que euh d'accord donc ah vous y êtes déjà allé et vous faites quoi comme travail actuellement chez l'orthophoniste
- 51 H1- ben c'est une évaluation là en ce moment ouais c'est
- 52 C- vous êtes dans le bilan là
- 53 H1- ouais
- 54 C- donc ouais là ça commence toujours par un bilan en général d'accord et euh ah ouais donc vous êtes en bilan là donc euh donc c'est ici où on vous a dit d'aller chez l'ortho et vous y êtes allé
- 55 H1- ouais
- 56 C- et c'est chez quelle ortho à Nancy
- 57 H1- oui euh c'est euh près d'la piscine thermale dans la grande rue près du conseil région euh
- 58 C- du conseil général
- 59 H1- pas le conseil général c'est le conseil Meurthe et Moselle ah j'sais plus j'dis toujours euh
- 60 C- ah euh
- 61 H1- nan le conseil régional c'est à Metz c'est le conseil Meurthe et euh Meurthe et mo- euh
- 62 C- de la Meurthe et Moselle
- 63 H1- Moselle oui dans la rue en face vous savez la grande
- 64 C- ouais O.K. d'accord
- 65 H1- là y'en a une là
- 66 C- là y'a une ortho O.K.
- 67 H1- ben hé quand je suis venu à cinq ans elle elle s'installait seulement et là elle a encore changé d'cabinet
- 68 C- donc vous y êtes resté longtemps euh chez l'ortho
- 69 H1- je sais plus
- 70 C- ben ça fait longtemps
- 71 H1- ouais
- 72 C- ça fait jeune hein pour s'en souvenir et euh est ce que vous sauriez est ce que vous vous souvenez de ce que vous faisiez chez l'orthophoniste est ce que c'était plutôt des choses euh
- 73 H1-nan elle m'a dit que c'était pareil c'est euh euh c'est la lecture hum

- 74 C- d'accord c'est pour la lecture
- 75 H1- un p'tit peu l'écriture encore
- 76 C- ouais d'accord donc là c'est aussi ce que vous travaillez ici
- 77 H1- oui
- 78 C- d'accord bon ben avec ça là j'pense que ça va avancer si y'a deux prises en charge en même temps d'accord et euh donc justement par rapport à la lecture euh ça se passait comment à l'école euh par rapport à ça
- 79 H1- +
- 80 C- si vous êtes allé à l'école j'sais pas
- 81 H1- ah oui oui
- 82 C- d'accord
- 83 H1- ben je sais pas j'ai pas trop /voulu lire voulu y aller/ à l'école j'lis pas le les livres
- 84 C- ouais d'accord parce que dans votre apprentissage ça s'est plutôt mal passé ou
- 85 H1- apprentissage j'ai pas fait d'apprentissage moi
- 86 C- euh pour vous euh
- 87 H1- ah à l'école
- 88 C- ouais pour apprendre à lire ou à écrire
- 89 H1- ah d'accord
- 90 C- oui oui
- 91 H1- oh ouais un p'tit peu l'écriture ouais
- 92 C- oui c'est vers le CP par là qu'on apprend à lire
- 93 H1- ouais elle m'a dit que euh faut faire la lecture et après ça aidera à l'écriture
- 94 C- d'accord ouais déjà passer par la lecture O.K. oui c'est que c'est ça en général ouai
- 95 H1- et hé ouais
- 96 C- et on comprend pas trop pourquoi mais c'est vrai que en général c'est comme ça parce que plus on lit de mots plus euh après ça peut nous aider à savoir les écrire ouais d'accord et euh euh oui quand par exemple euh ça bloque pour lire vous faites comment à ce moment là est-ce que euh vous demandez à quelqu'un de lire à votre place euh ou euh est ce que vous posez des questions ça s'passe comment en fait
- 97 H1- ben j'dois passer ou quoi j'sais pas trop euh j'ne pose jamais la question à quelqu'un

- 98 C- nan vous demandez pas aux gens euh
- 99 H1- nan
- 100 C- ouais vous préférez euh le faire plus tard ou est ce que vous demandez à quelqu'un de votre famille ou euh
- 101 H1- nan
- 102 C- nan ouais vous essayez quand même de lire malgré tout ou euh parce que des fois y'a peut-être des choses qu'on doit quand même savoir
- 103 H1- +
- 104 C- et euh à votre avis à quoi sert un orthophoniste si vous avez déjà entendu parler de ce qui faisait ou euh
- 105 H1- ben euh à nous ah euh j'vais dire à mieux à nous apprendre
- 106 C- ouais hum c'est vrai ça peut servir à ça ouais d'accord parce qu'en fait euh donc les orthophonistes elles euh elles interviennent avec tous ceux qui ont des problèmes pour lire pour écrire ou pour communiquer à l'oral et euh ça peut v'nir de plein de causes ça t'façon c'est pas le but et donc euh ça peut être avec des enfants des adultes des personnes âgées enfin avec des personnes de tous les âges tant qu'on que ça bloque quelque part
- 107 H1- ouais on apprend même quand on est vieux on apprend toujours [rires]
- 108 C- oh oui ouais ça c'est sûr et des fois on apprend encore plus de choses en détails et tout plus on grandit ça c'est clair donc voilà donc en fait euh c'est pour ça que même si vous y étiez quand vous étiez petit c'est pas un problème d'y retourner plus tard quoi parce que
- 109 H1- ben j'voulais pas y all- nan euh on m'l'avait dit déjà en deux mille sept mais j'me voyais pas j'voulais pas y retourner moi
- 110 C- ouais et comment parce que vous vous disiez quoi
- 111 H1- ben c'est comme pour moi c'est comme l'école quoi
- 112 C- ouais
- 113 H1- ouais
- 114 C- ouais c'est vrai parce que ça reste un truc à apprendre quoi c'est
- 115 H1- oui
- 116 C- donc c'est d'accord et parce que à l'école euh ça se passait pas très bien c'est pour ça que vous avez pas trop ou ça se passait bien
- 117 H1- oui hum hum

118 C- oui d'accord et euh ouais ça rajoute encore quelqu'un à aller voir ouais c'est sûr que O.K. et est-ce que vous avez déjà entendu parler de la dyslexie

119 H1- +

120 C- ou euh

121 H1- d'la dysphasie

122 C- de la dysphasie

123 H1- hum ça existe

124 C- ouais ça existe aussi ça aussi c'est euh vous en avez déjà entendu parler

125 H1- ouais

126 C- ouais d'accord et euh vous en savez quoi

127 H1- ben oh y'a j'sais pas y'a une école mon frère il est un p'tit peu il y est aussi y'a une école à Jarville et y'en a une à Vandoeuvre derrière la caserne derrière la caserne des pompiers

128 C- ah oui j'savais pas j'me renseignerai

129 H1- bon y'a qu'une classe hein bon

130 C- oui en général ils sont pas beaucoup c'est sûr que d'accord et donc votre frère il a ça il a une dysphasie

131 H1- oui il a été à l'orthophoniste

132 C- d'accord il est aussi allé chez l'ortho O.K. d'accord parce qu'en fait effectivement ça c'est des choses qu'on peut avoir qui en général euh

133 H1- familiales

134 C- ouais exactement quand on a une personne qui a une dysphasie dans notre famille ou une dyslexie tous les noms un peu qu'on comprend pas là et ben on en a souvent on en a on peut en avoir plusieurs dans la famille et c'est vrai qu'c'est ça qu'on travaille en orthophonie quoi parce qu'à l'école euh ça suffit pas pour euh ben pour apprendre aussi vite que les autres il faut en plus avoir des de l'aide ailleurs quoi et donc euh O.K. et vous pensez aussi que c'est ça que vous avez ou pas du tout

135 H1- oh j'pense oh je sais pas ben j'fais une évaluation après donc là

136 C- ouais c'est ça donc là vous êtes en pleine évaluation O.K. d'accord et euh vous pensiez que ça vous avait servi d'aller chez l'orthophoniste plus jeune

137 H1- je sais plus [rires]

138 C- oui ça remonte oui c'est vrai que c'est des questions un peu euh ça remonte quoi ouais d'accord et euh votre frère il y va souvent chez l'ortho ou

- 139 H1- c'est à l'école ouais en même temps
- 140 C- ah d'accord ah oui c'est pas mal ça O.K. donc ils viennent euh
- 141 H1- ah je sais pas je sais pas comment c'est
- 142 C- ouais d'accord mais en tout cas ils sont pris en charge euh ça c'est sympa comme ça ils sont pas obligé d'se déplacer d'accord et euh ben j'crois que euh j'crois qu'là on est pas mal là et ah oui j'voulais savoir est ce qu'à l'école on vous a déjà proposé du soutien scolaire ou des ou une autre orientation ou euh ou des choses comme ça
- 143 H1- +
- 144 C- ou des euh
- 145 H1-oh euh y'a toujours un
- 146 C- ou des stages
- 147 H1- ah stages oui j'en ai fait
- 148 C- ouais d'accord après l'école peut-être
- 149 H1- nan c'était obligé à l'école
- 150 C- ah ouais d'accord bon [rires] O.K. et euh donc vous avez déjà eu une de ces aides et ça s'est bien passé euh 'fin c'était euh
- 151 H1- oh nan les aides oh ça s'faitait oh y'avait pas que moi parce que j'étais en internat au lycée
- 152 C- ah ouais d'accord donc ils savaient que le soir vous étiez là donc voilà donc c'était du soutien par rapport aux devoirs ou euh
- 153 H1- oui
- 154 C- O.K. O.K. d'accord et euh ça ça vous aidait à à faire euh c'qu'on vous d'mandait ou
- 155 H1- oui oui
- 156 C- ouais et ça s'passait comment en fait euh quand c'était sur quels problèmes qu'ils vous aidaient
- 157 H1- oh c'était sur les devoirs qu'est ce qu'on voulait qu'on comprenait pas
- 158 C- O.K. O.K.
- 159 H1- j'crois que c'était des profs mais y dormaient là
- 160 C- d'accord ah ouais comme ça ils vous avaient sous l'œil [rires]
- 161 H1- [rires]
- 162 C- d'accord bon ben écoutez j'crois qu'on a fait le tour ah oui et une dernière question est ce que vous avez déjà eu des problèmes médicaux ou pas de santé euh

163 H1- euh oui

164 C- enfin après c'est si vous

165 H1- oui

166 C- d'accord et c'était euh de quel type en fait

167 H1- des oreilles

168 C- des oreilles d'accord genre des otites ou des

169 H1- oui

170 C- O.K. O.K. oui c'est un peu gênant p'tête d'en parler

171 H1- nan

172 C- nan ça va O.K. ouais donc ça = et c'était plus quand vous étiez petit ou

173 H1- hum hum

174 C- ouais d'accord et vous avez l'impression que ça a retenti sur la lecture ou euh

175 H1- je sais pas j'avais eu des drains

176 C- ouais donc ça d'accord c'est parce que vous étiez fait opéré et pis euh fallait que ça
r'sorte

177 H1- oui opéré puis pou' les enl'ver après

178 C- ben oui

179 H1- nan mais parce que ça tombe normalement mais y voulaient pas tomber

180 C- ah j'savais pas que ça tombais normalement d'habitude

181 H1- hum

182 C- O.K. et c'était à quel âge à peu près que vous avez eu ça euh

183 H1- oh nan je sais plus

184 C- tout petit j'pense

185 H1- non

186 C- enfin ah non p'tête pas O.K. O.K. O.K. bon et ben j'pense que là j'ai posé toutes
mes questions et vous allez la continuer jusque quand la formation vous savez euh

187 H1- euh ça dépend plein de ça dépend peut-être qu'au mois de février j'arrêterai euh
fin février j'arrêterai ça dépend

188 C- ouais et ça dépend de quoi vous pensez

189 H1- le travail

190 C- ah ouais parce que vous attendez un travail d'en avoir un

191 H1- ouais

192 C- ouais O.K. et euh ils vous ont demandé de venir ici pt'etre

193 H1- nan nan nan

194 C- ah nan O.K. oui alors après oui c'est vrai que si vous avez un travail vous voulez
euh

195 H1- oui voilà

196C- O.K. ça marche bon ben voilà on a fini \$\$\$
{fin de l'entretien}

Entretien réalisé auprès de H2 :

- 1 H2- avant d'signer je lis j'suis comme ça ah nan
- 2 C- et ben vous avez raison pas d'problème
- 3 H2-ouais O.K. pas divulguer les informations alors pas d'soucis alors dater du
- 4 C- O.K. merci beaucoup super là j'vous donne le votre comme ça au cas où y'a mon numéro si vous voulez me poser des questions pis euh si vous vous servez d'internet y'a aussi une adresse mail voilà
- 5 H2- vous pouvez me l'signer l'papier {en tapotant sur la feuille}
- 6 C- ouais pas d'problème alors on est à Pont-à-Mousson tac et on est l'cinq
- 7 H2- ah oui j'ai oublié de mettre la date c'est vrai
- 8 C- oh c'est pas c'est pas grave c'est vraiment euh informel quoi c'est juste euh voilà tenez
- 9 H2- oui je signe là alors
- 10 C- oui et y'a mon nom à côté voilà
- 11 H2- O.K. d'accord
- 12 C- comme ça tout est bon
- 13 H2- nan au niveau papiers j'me méfie hein
- 14 C- ah mais vous avez raison
- 15 H2- vous v'nez de l'voir là et tout donc euh je voilà nan mais j'suis comme ça j'me suis fait avoir une fois pas deux quoi
- 16 C- c'est vrai
- 17 H2- ouais
- 18 C- ah vous avez signé un truc euh qui était pas
- 19 H2- ouais que j'ai pas eu l'temps de lire « ah signe faut qu'tu signes » oui j'ai dit je signe après voilà quoi
- 20 C- ouais vous avez raison ouais de toute façon il faut toujours
- 21 H2- il faut toujours relire quoi
- 22 C- ouais même si ça prend plus de temps bon alors sauf si c'est des trucs de cinq pages oula [rires]
- 23 H2- ah je relis moi

- 24 C- ouais vous avez raison ouais O.K. donc euh alors j'voulais savoir ben comment est c'que vous êtes venu à la formation ici ça s'est passé comment euh
- 25 H2- en fait c'est que j'ai rencontré un monsieur euh de l'ANPE
- 26 C- ouais d'accord
- 27 H2- donc de Pôle Emploi
- 28 C- O.K.
- 29 H2- qui m'a orienté euh ben ici quoi
- 30 C- O.K. ça marche
- 31 H2- parce qu'en faisait en fait euh ben j'suis reconnu travailleur handicapé
- 32 C- ouais
- 33 H2- j'ai pas d'pourcentages j'ai rien du tout c'est quand même assez grave c'que j'ai j'vois le méd'cin assez souvent donc euh voilà
- 34 C- d'accord d'accord
- 35 H2- et bon ben c'est vrai que sachant pas trop bien écrire euh j'ai voulu quand même euh ben apprendre quoi parce que euh en étant p'tit j'ai pas été à l'école du tout hein
- 36 C- d'accord ouais alors euh pas du tout du tout
- 37 H2- enfin juste avec ma mère qui m'a appris et tout mais voilà quoi
- 38 C- d'accord ouais elle vous a appris chez vous euh d'accord
- 39 H2- ben pas chez nous parce que notre chez nous euh c'était pas d'maison quoi donc voilà euh on voyageait assez souvent
- 40 C- ah oui donc vous aviez pas de classe euh
- 41 H2- ah j'avais pas d'école fixe euh r'prendre l'école pour deux s'maines c'est pas la peine
- 42 C- d'accord ouais
- 43 H2- pis pour deux s'maines deux s'maines deux s'maines ou trois s'maines c'est pas la peine pis ret'nir les noms de tout le monde à chaque fois
- 44 C- ouais nan c'est sûr que c'est pas
- 45 H2- y'aurait fallu qu'c'était une école ben une école mobile comme certains cirques qui font maint'nant ils ont leur propre école dans un s'mi-r'morque
- 46 C- mais alors ça j'pense que pour avoir ça il faut être pas mal nan il faut pas être un bon nombre de personnes qui en auraient besoin ou y font ça même pour une ou deux personnes
- 47 H2- nan nan en fait c'est une prof qui qui suit euh le cirque

- 48 C- ah ouais
- 49 H2- toute l'année
- 50 C- oh ça c'est bien ça
- 51 H2- les gamins les gamins y s'entraînent et pis après euh l'après-midi y vont à l'école ils font l'matin ils travaillent et l'après-midi ils vont à l'école
- 52 C- oh ça c'est bien hein franch'ment
- 53 H2- et c'est payé par le le chef du du cirque quoi c'est lui qui paye quoi
- 54 C- ouais du ah ouais et parce que vous c'était pas un cirque c' était euh +
- 55 H2- nan nan c'était pas un cirque c'était ben les manèges
- 56 C- d'accord O.K.
- 57 H2- forains donc euh
- 58 C- et euh parce que moi je sais que ben j'avais une copine foraine mais bon j'la voyais que ben deux s'maines par an mais euh voilà mais chaque année quand même euh 'fin ils restaient à peu près que enfin j'crois qu'ils restaient qu'en lorraine pa'c'que ouais j'sais pas chaque année on les voyait donc j'pense qu'i' restaient quand même euh dans l'coin mais est ce que vous vous étiez carrément dans toute la france vous visitiez fin'
- 59 H2- ouais ouais nous on allait dans l'sud euh tout ça
- 60 C- ah ouais ouais
- 61 H2- ouais l'Espagne euh Marseille euh
- 62 C- ah oui ah ça fait des kilomètres là
- 63 H2- partout quoi fallait gagner son coin donc ben
- 64 C- donc euh ouais O.K. donc ben là pour l'école ben c'est vrai que ouais ça fait beaucoup d'distance et tout et donc euh même euh 'fin est ce que là c'est la première formation qu'vous faites ou vous en aviez d'jà fait avant
- 65 H2- ah nan j'en avais déjà fait une avant
- 66 C- ouais d'accord
- 67 H2- mais c'est pff y'a longtemps
- 68 C- ouais
- 69 H2- y'a au moins dix ans
- 70 C- d'accord c'était une formation professionnelle ou pareil pour euh
- 71 H2- nan nan c'tait comme ça c'tait pareil c'tait pareil
- 72 C- O.K.

- 73 H2- c'tait à lo- Logonsanit euh c'tait ben ouais c'tait l'même truc mais c'était euh ro
j'sais plus comment qu'i s'app'lait
- 74 C- à Nancy nan dans un aut' coin
- 75 H2- nan ici à Pont-à-Mousson
- 76 C- alors là moi j'connais pas trop j'connais plus Nancy mais c'est vrai qu'Pont-à-
Mousson euh à part Formabilis euh j'sais pas trop d'accord
- 77 H2- nan nan là c'est fini c'est fermé ça
- 78 C- ah O.K. O.K. ah bah ça a p'têtre changé
- 79 H2- ils ont arrêté ils ont arrêté donc euh ils ont fait des logements quoi
- 80 C- bon ouais bon ça sert aussi hein [rires]
- 81 H2- [rires] ah ben ouais
- 82 C- mais bon c'est pas le c'est pas l'même but quoi [rires]
- 83 H2- c'est pas pareil
- 84 C- [rires] d'accord et puis euh et donc vous avez un un projet après cette formation ou
euh vous ou c'est vraiment plus euh +
- 85 H2- le projet le projet j'vais vous dire franch'ment le projet j'ai plus d'projet je vis au
jour le jour
- 86 C- ouais d'accord
- 87 H2- donc y'a pas d'projet y'a des fois ça va allez bien y'a des fois moins et voilà et
y'a des fois c'est
- 88 C- vous faites comme ça vient
- 89 H2- y'a des fois j'peux pas j'arrive pas à me l'ver
- 90 C- d'accord O.K.
- 91 H2- nan l'soucis c'est la santé moi j'préfère ma santé maintenant là
- 92 C- ouais c'est sûr O.K.et donc là c'est bien la formation là si vous habitez sur place
vous êtes pas loin
- 93 H2- ouais ça va encore
- 94 C- ouais parce que vous êtes a à Pont-à-Mousson à peu près euh
- 95 H2- ben à la ville quoi derrière derrière mais ça va
- 96 C- ouais donc là O.K. parce que ici en fait euh vous apprenez juste que'qu'chose de
spécial ou alors tout euh tout c'qui proposent euh qu'ce soit les maths qu'ce soit +
- 97 H2- ah nan tout
- 98 C- ouais d'accord y'a

- 99 H2- j'fais tout y'a pas oh nan euh
- 100 C- d'accord ouais parce que j'sais pas trop j'sais pas trop si on peut choisir euh juste euh voilà euh moi c'est en maths moi c'est en + ouais nan voilà j'pense que ici c'est vraiment pour tout l'monde on peut prendre c'qu'on veut quoi +
- 101 H2- ben y'a chacun son niveau quoi
- 102 C- d'accord ouais y'a quand même un niveau avec des étapes et tout
- 103 H2- y'a chacun son niveau euh
- 104 C- ouais
- 105 H2- bon ben là là on est ensemble on fait pareil y'a y'a une personne elle fait pas pareil
- 106 C- O.K. ouais
- 107 H2- y'a tous niveau si vous voulez y'a bac y'a niveau bac y'a tous niveaux
- 108 C- d'accord et puis ils vous aident après plus ou moins suivant euh c'que vous avez besoin et tout
- 109 H2- voilà voilà
- 110 C- ah O.K. c'est cool ça heureusement heureusement qu'ça existe
- 111 H2- ouais c'est vrai c'est vrai
- 112 C- et c'est pris en charge quand même
- 113 H2- c'est ben Pôle Emploi qui qui finance
- 114 C- O.K. oh ben ça c'est c'est bien ça marche et donc euh alors est ce que euh vous saviez lire ou écrire avant euh 'fin est ce que vous l'avez appris euh avec votre mère justement ou est ce que +
- 115 H2- oh ouais j'lai appris avec euh ben avec euh ouais avec ma mère mes sœurs elle m'a appris un peu comme ça
- 116 C- O.K. ouais
- 117 H2- j'faisais quand j'pouvais quoi bon ben l'boulot comme j'vous dit hein c'est l'travail faut faut+
- 118 C- ouais c'est vrai qu'c'est pas là c'est pas tous les jours hein
- 119 H2- ben toute manière c'était comme ça avec mon père hein c'était l'école après et l'boulot avant +
- 120 C- ouais
- 121 H2- fallait ben voilà quoi
- 122 C- ben quand on a quand on est à notre compte c'est clair que

- 123 H2- y'a pas l'choix hein
- 124 C- c'est ça qui passe en premier quoi
- 125 H2- c'est ouais voilà c'est vrai
- 126 C- et bon après ouais pour les enfants
- 127 H2- pis y'a pas l'choix c'est la c'est l'papa il faut écouter l'papa parce que [rires]
- 128 C- oula oui [rires]
- 129 H2- c'est comme ça c'est
- 130 C- ouais voilà d'accord et euh est ce que donc même encore maintenant euh ça vous bloque pour lire ou pour écrire n'importe où ou est ce que ça va mieux là vous arrivez à
- 131 H2- nan nan ça va ça va
- 132 C- ouais d'accord ça a avancé quand même le travail et tout
- 133 H2- ouais ouais ça m'avance ça m'apprend des choses euh +
- 134 C- ouais d'accord
- 135 H2- que j'savais pas et tout c'est dommage c'est dommage que j'les apprenne là parce que
- 136 C- ah oui ouais bon c'est jamais trop tard
- 137 H2- j'étais en maison d'formation j'ai bon y m'ont jamais orienté y m'ont jamais proposé euh des choses euh
- 138 C- d'accord ouais
- 139 H2- bon j'voulais arrêté moi j'voulais arrêter j'ai euh y m'ont jamais rien proposé quoi
- 140 C- donc là au moins vous avez les bases pis au pire après vous r'tentez hein t'façon euh parce que euh ouais ici en fait euh je sais pas ça va durer combien de temps la formation vous savez à peu près ou c'est suivant vous
- 141 H2- nan c'est pas suivant nous j'pense pas mais j'pense que c'est une formation d'un an
- 142 C- ouais c'est pendant des temps comme ça ouais O.K. d'accord ça marche
- 143 H2- voilà
- 144 C- et justement et ce que vous avez entendu parlé de l'orthophonie
- 145 H2- ouais oui oui
- 146 C- vous en savez euh des trucs ou est ce que vous en avez entendu parlé juste comme ça

- 147 H2- ben oui je sais des trucs parce que ben j'ai euh j'ai une cousine qui vient d'avoir un accident d'la route et ben euh y'a fallu qu'elle rapprenne quoi
- 148 C- et elle a dû rapprendre à manger à parce que c'était à quel niveau
- 149 H2- ben c'est euh ça été au niveau tête parce qu'elle a eu un accident d'voiture et assez grave elle a quand même fait un un vol de huit mètres
- 150 C- ouh d'accord
- 151 H2- euh voilà quoi
- 152 C- ah ouais ouais ouais ouais ouais O.K. donc c'est par là que vous avez entendu parler d'orthophonie
- 153 H2- ah non j'le savais bien avant
- 154 C- ah oui d'accord O.K. O.K.
- 155 H2- ah vous avez [rires]
- 156 C- ah ben franch'ment parce que en fait euh
- 157 H2- je l'sais ça fait oula
- 158 C- ah oui [rires] et vous en avez déjà vu
- 159 H2- j'ai presque 40 ans quoi donc euh
- 160 C- d'accord [rires] et vous en avez déjà rencontré une ou euh
- 161 H2- ah ouais ouais ouais à l'école quoi pas à l'école nan j'ai d'jà vu euh nan attendez nan j'crois pas nan ça 'ttendez voir
- 162 C- ah alors qu'est ce qui pourrais ressembler à ça y'a orthoptiste pour les yeux euh j'sais pas trop
- 163 H2- si c'est ça j'crois
- 164 C- peut-être parce que y'a pas mal en fait c'est ça c qu'on l'orthophonie c'est pas 'fin on en entend parler mais après on sait pas forcément euh à quoi ça sert et moi c'était aussi pour ça que j'voulais un peu savoir si vous connaissiez ou pas euh parce qu'on peut on s'occupe pas mal de
- 165 H2- pour savoir euh la euh
- 166 C- ouais [rires]
- 167 H2- c'est ça mais c'est ça
- 168 C- c'était pas loin
- 169 H2- mais j'y arriverai pas
- 170 C- ah j'vous aide pas
- 171 H2- Ah je l'ai je l'sais

- 172 C- la parole
- 173 H2- nan pas la parole mais savoir bien dire le 'é' ou +
- 174 C- l'articulation
- 175 H2- l'articulation voilà exactement merci bien
- 176 C- oh ben de rien j'hésitais avec euh et ben ça voilà c'est y'en a pas mal qui ont des problèmes d'articulation mais en fait c'est on s'occupe aussi à l'écrit des problèmes à l'écrit ou euh de lecture ou d'écriture ou euh pis ouais voilà alors après les choses plus euh ben ouais voilà quand les gens ont eu des choses plus graves hein les pour réapprendre à manger réapprendre à parler +
- 177 H2- ouais marcher et tout
- 178 C- oh ben marcher là c'est plus les kinés nous c'est vraiment le langage et pis euh tout c'qui s'passe autour de la bouche
- 179 H2- ouais d'accord
- 180 C- même chanter bon moi j'm'y connais pas trop là dedans mais bon fin y'a plein de trucs et euh c'est vrai qu'souvent euh on peut s'rendre compte que dans les formations y'a des gens chez qui le travail à l'écrit en lecture ou en écriture il avance pas et en fait c'est souvent parce que i' peuvent avoir une euh une dyslexie alors j'sais pas si vous avez entendu parler de ça
- 181 H2- non
- 182 C- de la dyslexie
- 183 H2- ah non
- 184 C- et ben donc en fait ça c'est un c'est un trouble de la lecture qu'on a mais qui qu'on a on va dire depuis qu'on est né en fait quelque soit le parcours qu'on a pu avoir après on l'aurait eu dans tous les cas et c'qui fait que quand on lit et ben on inverse des lettres par exemple on confond le 'b' et le 'p' parce que ça s'resemble un 'b' et un 'p'
- 185 H2- ah ouais
- 186 C- ou alors à l'oral on confond le 'f' et le 'v' 'fin voilà
- 187 H2- nan moi c'est le 'ent'
- 188 C- 'ent'
- 189 H2- voilà c'lui là je l'dis tout l'temps quoi je
- 190 C- quand vous le lisez vous voulez dire
- 191 H2- voilà je l'lis

- 192 C- genre au lieu d'dire euh j'sais pas
- 193 H2- je l'dis comme il est écrit
- 194 C- ah oui d'accord O.K. oh ben alors ça pis faut faire la différence entre les mots où on peut l'dire et des fois on peut pas l'dire ah ça c'est chiant ah ouais donc là y'a pas d'problème c'est pas du tout euh une dyslexie mais ça à la limite pour vous aider il faut vous d'mander si le mot c'est un verbe
- 195 H2- voilà ouais ouais ouais
- 196 C- et puis si c'est un verbe et ben il faut pas l'dire en général
- 197 H2- ouais faut pas ouais
- 198 C- ouais ça c'est important aussi à r'pérer les fonctions des mots euh pff mais bon et donc euh donc ouais c'est pas du tout c'que vous avez parce que en général euh franchement la lecture elle est pas facile du tout du tout et même après des années de formation ça ça avance pas et euh voilà c'est pour ça que j'me renseignais un peu au cas où donc euh
- 199 H2- ben vous avez raison hein si ça vous aide pour vot' travail
- 200 C- ouais ben voilà pour le coup euh
- 201 H2- autant vous aider quoi ben c'est
- 202 C- ben c'est sympa [rires]
- 203 H2- ah nan mais nan mais c'est vrai quoi
- 204 C- après euh
- 205 H2- c'est vrai si ça peut aider quelqu'un ben i' faut l'faire voilà
- 206 C- [rires] c'est une bonne mentalité
- 207 H2- ah nan nan mais c'est une très bonne mentalité quoi c'est
- 208 C- ben ouais ouais c'est sûr hein nan pis
- 209 H2- ben j'connais des gens bon euh ben y'a des fois ils viennent à la maison pour me d'mander pour les papiers bon j'leur explique les papiers j'leur dis voilà i' faut faire comme ça comme ça
- 210 C- d'accord
- 211 H2- et voilà vous avez l'résultat si vous faites pas comme j'vous dis vous faites comme vous voulez
- 212 C- ouais voilà ouais
- 213 H2- pis y font comme i' veulent et puis voilà
- 214 C- et voilà dommage oh ben au moins vous les aurez prév'nu hein comme ça

- 215 H2- voilà
- 216 C- [rires] O.K.et pis euh ben j'crois qu'c'est à peu près tout c'que j'voulais savoir euh ben écoutez j'pense que c'est pas mal oui parce que donc en fait il existe pas de comment dire vous étiez forain mais indépendant enfin j'sais pas comment on peut appeler ça mais vous étiez juste euh votre famille ou alors vous faisiez partie d'un plus gros groupe de personnes
- 217 H2- nan nan y'avait qu'ma famille
- 218 C- ah oui donc c'est pour ça l'histoire de +
- 219 H2- y'avait mon frère y'avait mes deux sœurs y'avait euh ma mère
- 220 C- ouais
- 221 H2- bon bah c'est sûr les filles i' vont pas euh monter l'manège i' vont pas euh faire tout ça donc euh
- 222 C- ouais
- 223 H2- donc voilà i' avaient l'temps et pis euh voilà hein moi
- 224 C- ouais d'accord donc voilà c'est sûr qu'à ce niveau là c'est pas facile pour intégrer une école comme ça quoi que pour une famille ça devrait s'faire quand même franchement ils devraient débloquent des instit' euh j'sais pas trop comment ça s'passe actuellement si c'est toujours comme ça euh +
- 225 H2- ah je sais pas
- 226 C- je sais pas non plus
- 227 H2- je sais pas parce qu'on n'a plus rien [rires]
- 228 C- ah oui vous êtes plus du tout dedans là
- 229 H2- nan bah mon père est pu là tout donc euh ben voilà
- 230 C- d'accord donc ça c'est plus euh c'est une affaire euh
- 231 H2- c'est coulé quoi voilà on a décidé d'arrêter tout euh
- 232 C- d'accord
- 233 H2- voilà
- 234 C- O.K. bon ben comme ça euh
- 235 H2- ça c'est réglé hein
- 236 C- ouais hum ça marche bah j'me renseignerai quand même parce que +
- 237 H2- pis moi j'peux plus euh j'peux plus porter des barres en ferraille j'peux plus
- 238 C- oh ouais
- 239 H2- ouais la santé avant tout

- 240 C- ouais là déjà faut d'jà penser à ça pis la formation c'est pas mal aussi si c'est pas trop loin et après euh hein chaque chose en son temps
- 241 H2- ouais voilà
- 242 C- ouais c'est clair O.K. bon ben écoutez merci beaucoup moi je
- 243 H2- ben de rien à votre service hein si ça vous a aidé j'suis content
- 244 C- ben ouais ouais franch'ment là euh ouais super ok, et bien on a fini \$\$\$
{ fin de l'entretien }

Impact des représentations de l'orthophonie et des pathologies spécifiques d'acquisition du langage écrit sur l'accès aux soins orthophoniques chez les personnes en situation d'illettrisme
Etude de cas multiples de stagiaires en formation aux compétences clés

Président de jury : Richard DUDA, Professeur émérite en Sciences du Langage

Rapporteur : Frédérique BRIN-HENRY, Orthophoniste, Docteur en Sciences du Langage

Assesseur : Virginie ANDRÉ, Maître de conférences en Sciences du Langage

Assesseur : Lydie Pachtchenko, Médecin Inspecteur de Santé Publique à l'ARS de Lorraine

Résumé

A l'heure actuelle, une partie non négligeable de la population française est en situation d'illettrisme. Ces personnes sont très dépendantes de leur entourage pour réaliser des tâches de la vie quotidienne ayant trait à l'écrit. Nombre d'entre elles seraient dans cette situation du fait d'une pathologie de type dyslexie-dysorthographe non diagnostiquée. Ces personnes sont susceptibles de bénéficier d'une intervention orthophonique mais en réalité, elles ne sont que très rarement présentes dans les cabinets d'orthophonie à l'âge adulte.

Par cette étude, nous tentons de mettre en évidence l'impact négatif que les représentations des personnes illettrées sur l'orthophonie ou les troubles spécifiques du langage écrit peuvent entraîner envers leur accès aux soins orthophoniques. De plus, nous posons l'hypothèse que leurs représentations sont inhérentes à leur situation d'illettrisme. Pour ce faire, nous nous sommes entretenue auprès de quatre personnes illettrées afin d'analyser le contenu de leurs propos au sujet de l'orthophonie, de leur rapport à l'écrit et d'autres domaines. Nous avons ensuite dégagé des thèmes qui illustrent les représentations que ces quatre personnes se sont forgées de l'orthophonie et des troubles spécifiques du langage écrit.

Nous pouvons conclure que ces personnes n'ont pas toujours des représentations négatives envers ces deux objets et que leurs représentations ne sont donc pas un frein envers leur accès aux soins orthophoniques. Par ailleurs, bien que leurs représentations soient inhérentes à leur situation d'illettrisme, et ce, surtout par un défaut d'accès aux informations, elles ne sont pas pour autant spécifiques à la situation d'illettrisme. Les obstacles que les personnes illettrées peuvent rencontrer envers l'accès aux soins orthophoniques sont donc plutôt d'ordre pratique.

Mots-clés

Orthophonie - Illettrisme - Dyslexie-Dysorthographe - Représentations sociales - Adultes